

Departamento de Educação

**Mestrado em Educação Especial, área de Especialização em
Cognição e Motricidade**

**Estudo de caso:
Promoção da competência de
pré leitura em criança com
Perturbações do Espectro do
Autismo**

Paula Sofia Freire Gomes

Coimbra

2012

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial, área de Especialização
Cognição e Motricidade

Estudo de caso: Promoção da competência de pré leitura em criança com Perturbações do Espectro do Autismo

Paula Sofia Freire Gomes

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora
Anabela Bárbara Domingues Panão Góis Ramalho

Novembro de 2012

EPÍGRAFE

Há tempo disse a uma mãe, para que compreendesse com facilidade a questão: «O seu filho é um Ferrari, o problema é que a estrada da vida não é macia, suave sem pedras ou buracos. Para que o Ferrari possa andar tão depressa quanto o seu potencial, temos que colocar pneus mais adaptados ao terreno, e reparar, pelo menos, alguns dos buracos da estrada.»

(Nuno Lobo Antunes)

AGRADECIMENTOS

A apresentação desta dissertação de mestrado é o produto de um trabalho coletivo e colaborativo em que os diversos intervenientes foram incansáveis.

Expresso o meu agradecimento pela disponibilidade e acompanhamento (científico e humano) à Orientadora Científica Doutora Anabela Panão Ramalho, que pela exigência e organização me obrigou a primar pelo rigor e a refletir sobre as opções tomadas bem como pela orientação dada, traçando, com sabedoria e pragmatismo, a metodologia de trabalho a seguir. Obrigada pelas aprendizagens proporcionadas e pela total solidariedade e compreensão face ao processo acelerado em que este trabalho se desenvolveu.

À Rita Laranjeira, o meu agradecimento pela amizade, pelos minutos passados a discutir ideias e a apresentar sugestões, pelo companheirismo e incentivo nos momentos mais difíceis da elaboração deste trabalho.

Às minhas colegas de Educação Especial (Paula, Isabel e Susana) pela colaboração e incentivo durante este percurso.

Aos órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas de Ansião pela disponibilidade e abertura com que colaboraram, nomeadamente à Teresa Lourenço.

À Aline Santos, pela simpatia e prontidão com que sempre respondeu às minhas inquietações, por toda a ajuda e apoio incondicional.

Ao G., o aluno que possibilitou e viabilizou a intervenção pedagógica deste projeto, e a quem dedico este trabalho, por me dar o privilégio de o conhecer e por me lembrar como é gratificante

poder contribuir para a realização de toda a Criança enquanto Pessoa.

À Cecília, Sandra, Dulce, Liliana, Joana, Patrícia e Rosário, amigas e colegas de longa data, expresso a minha profunda gratidão por me terem acompanhado ao longo deste trabalho, ouvindo os meus desabafos, incentivando-me nos momentos mais difíceis e reforçando os mais aliciantes, demonstrando sempre uma atitude de compreensão, empenho, atenção e apoio emocional, fundamentais ao longo deste trabalho, sem o qual este esforço teria perdido parte substancial do seu significado.

À Sílvia e ao Edgar pelas doses de ânimo, sem ele o meu caminho seria muito mais árduo!

Ao Conselho de Administração da Fundação Nossa Senhora da Guia pela flexibilidade de horário proporcionada e sem a qual a realização deste trabalho não seria possível.

Ao Professor Doutor Rui Santos agradeço o apoio, a disponibilidade e a partilha de saberes.

E porque os últimos são os primeiros, à minha família que sempre me apoiou em todos os desafios académicos que abracei, pelo apoio, ajuda, compreensão e palavras de incentivo nas diversas fases do trabalho e por tudo o que não se expressa por palavras... Perdoem todo o tempo em que não vos dispensei a devida atenção, todos vocês são essenciais e especiais na minha vida!

À memória do meu pai que não terá a oportunidade de viver este momento, mas que estará, garantidamente, orgulhoso deste percurso!

Às demais pessoas que direta ou indiretamente influenciaram ou contribuíram para esta conquista e tornaram possível este sonho.

A todos: MUITO OBRIGADA!

Estudo de caso: promoção da competência de pré leitura em criança com Perturbações do Espectro de Autismo

Resumo: O presente projeto de intervenção tem como finalidade determinar se uma criança com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), em idade Pré Escolar, consegue adquirir e/ou aumentar competências de pré leitura.

A dimensão metodológica deste trabalho assentou num “estudo de caso”, procurando-se numa primeira parte efetuar o enquadramento teórico que nos conduziu à compreensão e justificação de todas as premissas planeadas na parte empírica.

Neste estudo, propusemo-nos a implementar e a avaliar a eficácia de atividades e estratégias específicas para o desenvolvimento de competências de pré leitura numa criança com PEA ao longo de 24 sessões.

Uma apreciação de cariz qualitativo quanto às atividades implementadas e aos resultados obtidos na aplicação do Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita, antes e após a intervenção, permite-nos perceber que foi essencial implementar atividades específicas direcionadas para a pré leitura uma vez que potenciaram ganhos significativos em termos de aumento de competências nesta área.

Palavras-chave: PEA, pré leitura.

Case study: the promotion of pre-reading skills in a child with Autism Spectrum Disorders.

Abstract: This intervention project aims to determine if a child with Autism Spectrum Disorders (ASD), Preschool aged, is able to acquire and/or increase his/her pre-reading skills.

The methodological dimension of this work was based on a "case study"; in a first part we sought to provide the theoretical framework that led us to the understanding and justification of all planned assumptions in the empirical part.

In this study, we proposed to implement and evaluate the effectiveness of specific strategies and activities to develop pre-reading skills in a child with ASD over 24 sessions.

An appreciation of qualitative nature regarding the implemented activities and the results achieved in the application of the Test of Technical Language for Reading and Writing, before and after the intervention, allows us to understand that it was essential to implement specific activities targeted for pre-reading since they promoted significant achievements in terms of increased skills in this area.

Keywords: ASD, pre reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
CAPÍTULO 1 - PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO	9
1.1. Características das Perturbações do Espectro do Autismo	11
1.2. PEA e a aprendizagem	15
1.3. PEA e a aquisição de competências de leitura	17
1.4. Aquisição de competências de leitura e consciência fonológica	26
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	29
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	31
2. Contextualização	33
2.1. Enquadramento metodológico	33
2.2. Formulação do problema	36
2.3. Objetivos do estudo de caso	36
2.4. Procedimentos experimentais	37
2.5. Instrumentos de recolha de dados	40
2.5.1. Entrevista	40
2.5.2. Pesquisa documental	42
2.5.3. Observação naturalista	43
2.5.4. Teste de Linguagem da Leitura e Escrita	44
2.6. O contexto escolar	44
2.7. Sujeito	47
CAPÍTULO 3 - DESCRIÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO	49
3.1. Planificação	51
3.2. Implementação	54
3.2.1. Sessões de Intervenção	55

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	77
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXOS.....	101

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	52
Quadro 2	79

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	80
-----------------	----

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASD – Autism Spectrum Disorders

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

M.E. – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

QI - Quociente de inteligência

TIC – Tecnologias da informação e da comunicação

TLTLE – Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita

UEE – Unidade de Ensino Estruturado

INTRODUÇÃO

“Even before our children enter school we must become committed to developing their appreciation of and familiarity with text. We hug them; we give them treats and good things to eat; we try to teach them to be polite, good natured, thoughtful and fair. We do these things because it is the best way we know to set them off on happy, healthy lives. We must do as much with reading.”

(Adams, 1990. p. 48)

A aprendizagem da leitura constitui um dos maiores desafios que as crianças enfrentam no início do seu percurso académico. Ser bem sucedido nessa área representa o primeiro passo para que cada criança que frequenta a escola, seja no futuro um cidadão realmente livre e autónomo nas decisões que toma e na procura de informações que necessita.

Nos últimos vinte anos muito se tem escrito acerca do processo de aquisição da leitura e os produtos da investigação têm comprovado que a “literacia começa com as experiências da criança durante a sua infância” (Menyuk & Brisk, 2005, p. 70). Os resultados científicos desde então produzidos têm evidenciado que os comportamentos e competências de leitura emergem na criança muito antes do início da escolarização formal (Whitehurst & Lonigan, 2001; Sulzby & Teale, 1996).

Segundo Adams (1990), as crianças necessitam de medidas de instrução que lhes permitam classificar e completar a informação que recolhem nas suas “explorações” e interações com ambientes e materiais ricos, daí que seja inadequado pensar que a simples exposição é suficiente.

O nível pré-escolar, enquanto primeira etapa da educação básica e estrutura de suporte de todo o processo educativo, representa uma “*janela de oportunidade*” (Bortfield & Whitehurst, 2000, p. 23) para a aquisição

de conhecimentos, competências linguísticas e atitudes, que visem o sucesso na aprendizagem escolar.

Para um vasto número de crianças, ler afigura-se como uma caminhada repleta de obstáculos e dificuldades, não chegando a conseguir corresponder às exigências que a Escola faz em termos de aprendizagem, já que não compreendem a natureza da tarefa. (Pereira, 2009)

É comum, quer no Ensino Regular quer na Educação Especial, cruzarmo-nos com alunos que revelam dificuldades de aprendizagem nesta área, comprometendo todo o seu percurso académico e profissional. Impõe-se a necessidade de desenvolver um conjunto de aprendizagens relacionadas com a pré leitura em contexto de jardim-de-infância que é tido como um espaço de “abordagem” imprescindível, aqui são abordados domínios de várias áreas: a criança faz “leituras” do mundo, observa imagens, contacta com a escrita, expressa sentimentos e emoções e aprende a trabalhar em grupo. (Silva, 2003).

Deste modo, no primeiro capítulo, procuramos descrever as Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). Nesse sentido, são apresentadas as suas características, relação com a aprendizagem e com a aquisição da pré competência de leitura, propriamente dita.

No segundo capítulo é apresentado o estudo empírico, desenvolvido numa dimensão de análise qualitativa, conduzido com o objetivo de avaliar o potencial preditivo da implementação de atividades específicas na área da pré leitura e da aplicação do Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita (TLTLE) em dois momentos distintos. Pretende-se verificar se as diferenças entre os testes se repercutem no seu potencial para prever posteriores progressos ao nível da leitura. Foram planeadas e implementadas atividades e estratégias específicas para o

desenvolvimento da competência de pré leitura numa criança com PEA ao longo de 24 sessões, posteriormente a sua eficácia foi avaliada.

Os resultados obtidos sugerem que foi essencial implementar atividades específicas direcionadas para a pré leitura uma vez que potenciaram ganhos significativos em termos de aumento de competências nesta área.

Finalmente, nas conclusões, procuramos reunir um conjunto de evidências recolhidas no âmbito deste estudo, destacando as limitações encontradas e propostas de novos projetos de intervenção a desenvolver neste âmbito.

PARTE I:

| ENQUADRAMENTO TEÓRICO |

CAPÍTULO 1

PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DE AUTISMO

1.1. Características das Perturbações do Espectro do Autismo

(...) O estereotipo da criança autista é o de uma criança sentada e balançando-se para a frente e para trás, repetidamente e indiferente a todos os estímulos, ou seja, uma criança fechada sobre si mesma, como se vivesse num mundo à parte, como se não reconhecesse o mundo dos outros. Para os especialistas, estes são gestos que os tranquilizam, gestos que podem funcionar como âncoras sempre que se sentem afetados nas suas rotinas. É que as crianças com espectro de autismo desenvolvem uma verdadeira resistência à mudança, e a mínima alteração pode revelar-se verdadeiramente perturbadora. E quando isso acontece recorrem às suas referências, e procuram abrigo na sua “concha” (...)

(Marques, 2000, p. 47)

Atualmente podemos definir “Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)” como

«uma perturbação global do desenvolvimento que atinge a maioria das áreas do desenvolvimento normal de uma criança. É uma doença crónica que exige um acompanhamento ao longo da vida [...] A maioria dos sujeitos mantém algum tipo de necessidade nas áreas da autonomia, emprego e relações sociais».

(Myers & Johnson, 2007, como citado em Lima, Gouveia, Garcia, Nascimento & Quinhones Levy, 2012, p. 41).

Lima et al (2012), defendem que o Autismo está frequentemente associado a défices cognitivos que poderão ser classificados em quatro graus de gravidade (ligeiro, moderado, grave e profundo) que conduzem a uma perturbação ao nível da aprendizagem e da socialização. Uma criança pode ter autismo severo com graves dificuldades de

aprendizagem (autismo puro) ou ter autismo ligeiro e inteligência normal ou elevada (síndrome de Asperger).

Segundo a Associação Médica Americana (American Academy of Pediatrics), dados do ano de 2007 revelam que em cada 1000 nascimentos na Europa e Estados Unidos da América, a prevalência é de 6 indivíduos com PEA. A prevalência é três vezes mais comum no sexo masculino do que no sexo feminino e raramente afeta mais do que uma criança em cada família (Correia, 1999, p. 39).

Segundo as descrições de Rivière (2001, p. 25)

«el fenotipo conductual prototípico de estos alumnos se caracteriza por presentar los siguientes rasgos: trastorno cualitativo de la relación, inflexibilidad mental y comportamental, problemas de habla y lenguaje, alteraciones de la expresión emocional y motora, capacidad normal de inteligencia impersonal».

As PEA comprometem e afetam o desenvolvimento qualitativo de três áreas funcionais, que compõem a conhecida “tríade de alterações de Wing” (Wing & Gould, 1979): capacidade de interação social, competências comunicativas e flexibilidade mental e comportamental (Martos, Ayuda, Freire, González & Llorente, 2012).

Quanto ao défice na socialização verificamos que se pode manifestar com uma redução de comportamentos não verbais que fazem parte das relações sociais, como a mímica facial, o olhar, a postura e os gestos. Pode também traduzir-se numa insuficiente partilha do prazer e dos interesses com os outros, na dificuldade em desenvolver relações sociais com os pares, não se envolvendo em jogos e brincadeiras coletivas. Todos os indivíduos com PEA são regularmente confrontados

com a sua incapacidade natural para decifrar e reagir adequadamente a diferentes situações sociais. No caso de frequentarem a escola do ensino regular esses desafios sociais são enfrentados com uma maior regularidade e frequência. Uma das principais queixas dos pais e professores relativamente às crianças com PEA deve-se ao facto de estarem “no seu próprio mundo” e preocupadas com as suas coisas. A dificuldade não se prende com a ausência de interação, mas à falta de afetividade nas interações, já que parecem desinteressadas em aprender a “fazer conexões” sociais. Estas crianças ou não têm amizades, ou têm amizades bastante restritas. A interiorização de regras sociais constitui um obstáculo, no entanto, uma vez apreendidas cumprem-nas com muita rigidez (Morato, 2007). São evidentes as dificuldades quanto à interação social, no entanto, pode também ocorrer uma forte inaptidão quanto ao uso de comportamentos não verbais que regulam a interação social e a comunicação.

O desenvolvimento da linguagem é muito variável no autismo. Certos indivíduos têm linguagem desenvolvida mas apresentam limites de compreensão, por outro lado, grande parte dos que têm autismo típico, não possuem intenção comunicativa. De acordo com a DSM – IV- TR (2002), a incapacidade comunicativa é muito evidente, podendo haver apenas um atraso na linguagem oral ou ocorrer uma ausência total de linguagem. Não obstante a sua competência quanto à linguagem, todas as crianças com autismo sofrem de uma perturbação de comunicação (Jordan, 2000).

A comunicação é dificultada porque se trata de um processo de interação social. «Entre estes défices estão as dificuldades na aquisição do sistema linguístico e na sua utilização: dificuldades para a compreensão e utilização das regras fonológicas, morfológicas, sintáticas

e semânticas, tal como de regras pragmáticas que são as mais afetadas» (Bautista, 1997, p. 253). Há casos de crianças que nunca adquirem uma linguagem falada nem compensam esta falta com outras formas de comunicação alternativa, segundo Bautista (1997), apenas recorrem a outras formas de comunicação quando pretendem a satisfação de necessidades materiais. Noutras situações, apesar de existir alguma linguagem, esta resume-se à utilização de um vocabulário restrito ou a frases aprendidas que muitas vezes são utilizadas fora de contexto e repetidamente. Nos casos de crianças com uma linguagem dentro da média, estas apresentam geralmente problemas e dificuldades de linguagem relacionados com a ecolalia, alterações de timbre, volume, ênfase, ritmo, acentuação, alterações da prosódia, entre muitos outros (Lima et al, 2012).

Relativamente ao défice comportamental, verificamos a existência de um ou mais padrões de interesses comportamentais que podem ser considerados anormais, por serem estereotipados e repetitivos, demasiado intensos ou invulgares. São exemplos o brincar repetitivo, as perguntas estereotipadas e os interesses exagerados por temas específicos. Apresentam comportamentos motores estereotipados como abanar as mãos e os braços quando zangados ou excitados, corridas sem objetivo, rodopiar, andar em bicos de pés. Podem existir interesses persistentes por objetos, ou parte deles, sem lhes atribuir uma utilização funcional ou simbólica (Oliveira, 2006).

Segundo a classificação do DSM-IV-TR (2002) todas as manifestações poderão variar, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade da criança. Borges (2000) referindo-se às investigações de Gallagher e Kink (1998) identificou quatro critérios que caracterizam estas crianças:

1. Deficiência grave no relacionamento com os pais, membros da família e outras pessoas.

2. Atraso no desenvolvimento e na linguagem, caracterizado pelo uso inadequado de linguagem, quando existe, a inclusão de padrões peculiares de fala, como a produção de ecos de palavras ou frases.

3. Comportamento estereotipado, variando desde movimentos repetitivos do corpo, até comportamentos ritualistas, como a insistência de alinhar os brinquedos ou a mobília numa determinada ordem.

4. Esses comportamentos aparecem cedo geralmente antes dos três anos de idade.

Para além dos comportamentos problemáticos enunciados anteriormente, existem outros como: a perturbação de hiperatividade com défice de atenção, agressividade, perturbações alimentares e do sono, ansiedade perante mudanças de ambiente, mais concretamente em situações como idas ao médico, festas, férias, visitas de estudo. (Lima et al, 2012)

1.2. Perturbações do Espectro do Autismo e a aprendizagem

Crianças com PEA encaram desafios únicos no processo de aprendizagem. Compreender as características desses alunos torna-se imperativo e um passo determinante para o seu desenvolvimento.

Segundo Martos et al (2012, p. 31), «el estilo de aprendizaje de estos alumnos se define por las siguientes características: pensamiento visual, pensamiento centrado en los detalles, deficits en las funciones ejecutivas, motivación, pensamiento concreto, memoria, atención, destrezas motoras y alteraciones sensoriales».

Schopler e Mesibov (1995) destacam a importância de reunir condições de estruturação da criança com PEA ao nível da organização dos materiais, espaços físicos de ensino e atividades adaptadas a cada caso, à definição de regras, tarefas e rotinas. Realçam que, para além da criação do ambiente adequado para que a aprendizagem ocorra, existem muitos fatores que impedem a aprendizagem destas crianças, mais concretamente ao nível da motivação, sequenciação, processamento sensorial, atenção, memória, resolução de problemas e comunicação.

A aprendizagem de competências como ler e escrever constituem uma etapa crucial no desenvolvimento típico e de autonomia pessoal da criança.

No caso concreto das PEA, a capacidade de aprendizagem surge intimamente relacionada com o desempenho cognitivo e linguístico da criança, sendo que o sucesso da aprendizagem académica advém do nível de competências cognitivas e linguísticas.

Lima et al (2012) realçam que sendo a área da linguagem uma das mais afetadas nas crianças com PEA, as dificuldades de aprendizagem serão equitativamente marcadas. No entanto, Ozonoff (2003, citado por Lima et al, 2012, p. 161) demonstrou que «as letras e os números são áreas de grande interesse para as crianças com PEA, assim como a sua capacidade de ordenar, memorizar e decodificar as palavras». Esta constatação explica porque crianças com PEA, com alterações na linguagem, conseguem aprender a ler, ainda que apenas ao nível da decodificação da escrita. De facto, a pesquisa é consistente em apontar evidências de que não há diferença entre as tarefas de *descodificação* e *soletrar* desempenhadas por crianças com PEA (com QI acima dos 70) e crianças ditas normais, como referem Minshew, Goldstein, Taylor e Siegel (1994).

Para além das áreas de interesse referidas anteriormente, as crianças com PEA revelam também facilidade de aprendizagem de conhecimentos práticos e concretos. As aprendizagens objetivas são as que mais facilmente ocorrem.

Por possuírem um estilo de aprendizagem essencialmente visual e manipulativo, as crianças com PEA devem fazer as aprendizagens nesta base. Torna-se fundamental aliar o suporte visual à manipulação de materiais, de modo a que a criança centre a sua atenção e se mantenha atenta para captar a informação.

A investigação tem evidenciado que a repetição é uma das estratégias mais utilizadas quando se fala em PEA. São necessárias várias repetições para que a criança aprenda, como sugerem Lima et al (2012). Os autores referem que não menos importante se revela a ordenação de conceitos, na medida em que o prazer e a necessidade de ordenação são uma constante nas crianças com PEA.

1.3. Perturbações do Espectro do Autismo e a aquisição de competências de leitura

Não podemos falar de aprendizagem da leitura sem antes referir que existem inúmeros trabalhos de investigação que buscam explicar o modo como o ser humano adquire e desenvolve o conhecimento. Estes estudos foram atribuindo à leitura grande relevância, na medida em que a aprendizagem da leitura e da escrita constitui a ferramenta base para que ocorram as aprendizagens ao longo de todo o percurso escolar. Assumindo a importância destes fatores no percurso escolar das crianças, preconiza-se uma intervenção de promoção em contexto de jardim-de-

infância, por oposição a uma lógica remediativa, a qual vai ao encontro das OCEPE (ME, 1997).

As OCEPE (M.E., 1997, p. 65) destacam a necessidade de uma exploração precoce dos processos de leitura e escrita argumentando-se que «não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar, não tenham algumas ideias sobre a escrita».

O processo de aquisição de competências de leitura é gradual, complexo e possui múltiplas vertentes. Tal como a escrita, assumem extrema importância: o conhecimento das ideias e concepções precoces que as crianças desenvolvem sobre a leitura, as suas funções, comportamentos e estratégias dos leitores.

«Quando as crianças começam a atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem. Esta compreensão vai-se construindo pouco a pouco, em situações diversas, sendo umas mais e outras menos estruturadas.»

(Mata, 2008, p. 66)

Ler é muito mais que reconhecer uma sequência de palavras escritas, “a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura” (Sim-Sim, 2007, p. 6).

Ainda antes de saberem ler, as crianças em idade Pré Escolar já tem noção de todo um conjunto de aspetos que contribuem para a

descoberta e desenvolvimento de competências de leitura (e escrita), no entanto, e contrariamente à aquisição da linguagem oral, aprender a ler não se processa naturalmente, na medida em que “um sistema de escrita alfabética não é aprendido pela simples exposição ao material escrito. Aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado” (Sim-Sim, 2009, p.15).

Segundo as OCEPE «há formas de "leitura" que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências...» (M.E., 1997, p. 71).

A imitação e a observação facilitam a compreensão do ato de ler e respetivas características. Assim, perante um texto e a vontade de o ler, as crianças podem recorrer a estratégias muito diversificadas, sendo umas mais elaboradas do que outras. Uma baseiam-se apenas em indicadores contextuais (situação ou imagem), outras em características do próprio texto ou em indicadores linguísticos.

Saber ler é, então, compreender, julgar, apreciar e criar. Na leitura intervêm quatro competências que muitas vezes são confundidas: capacidade de leitura; objetivos da leitura; atividade da leitura e desempenho da leitura.

Quanto aos objetivos da leitura, Moraes (1997, p. 112) é claro: «a leitura não atinge o seu objectivo sem compreensão, no entanto os processos específicos da leitura não são processos de compreensão, mas aqueles que levam à compreensão». Esta afirmação reitera que a compreensão é uma capacidade distinta da leitura. Para que possamos compreender, utilizamos competências lexicais, processos de análise sintática e de integração semântica, os conhecimentos que temos do

mundo e a experiência pessoal. Todos estes processos e conhecimentos estão ativos durante a leitura e na compreensão da linguagem falada.

Para que se apercebam da função e da mensagem específica de cada tipo de suporte torna-se fundamental o contacto com diferentes tipos de mensagens e reflitam sobre isso, que os utilizem nas suas brincadeiras e em situações concretas. Neste seguimento, apresentaremos as condições gerais, defendidas por vários autores, e tidas como necessárias para que uma criança possa aprender a ler com sucesso.

Segundo Gray (1956, citado por Marques, 1995), para além da condição geral à aprendizagem da leitura que é a **capacidade mental** (que inclui a idade e o QI), a condição que mais influencia o desempenho na leitura é também o desenvolvimento cognitivo da criança. Vulgarmente o insucesso na leitura é justificado com a ausência de capacidade mental e com a falta de maturidade. De facto, estes são fatores determinantes para aprender a ler, no entanto, não explicam por si só tal insucesso, uma vez que outros aspetos influenciam o desenvolvimento mental da criança, e por conseguinte, o desenvolvimento da competência leitora.

Para além dos estudos de Piaget (1974), outros autores concluíram que o desenvolvimento cognitivo da criança impõe limitações quanto à decifração do código e quanto à compreensão do texto. Revelam ainda que antes dos seis/sete anos de idade a criança dá respostas que denunciam um desenvolvimento cognitivo incompleto em certas áreas de conhecimento, nomeadamente na leitura.

Relativamente à relação existente entre a aquisição da leitura e o nível intelectual da criança, outros estudos indicados por Mialaret (1987), demonstram que, de facto, a idade mental de seis anos corresponde à da aquisição da leitura. No entanto, sabe-se que este nível intelectual nesta

idade não constitui condição suficiente pois, embora importante, não explica de modo algum o processo da leitura.

Assim como Micotti (1980), outros autores de influência piagetiana referem que existe uma estreita relação entre as competências de leitura e o **domínio dos conceitos de conservação**. Estes conceitos referem-se à conservação de substância e do número.

Por forma a iniciar a aprendizagem da leitura, não basta atingir os requisitos referidos anteriormente (a nível mental, linguístico, social, motor...), é igualmente importante propor e desenvolver atividades que pressuponham conhecimentos de tipo lógico-matemático como seriar, ordenar, comparar e classificar. A aquisição das noções de conservação é, então, necessária à aprendizagem da leitura.

Segundo Jean Piaget (1974), e de acordo com a sua teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo, a construção dos conceitos de conservação apenas se revelam no estágio das operações concretas, ou seja, por volta dos sete anos de idade. Seja como for, se a criança mostrar vontade em iniciar precocemente atividades que envolvam a escrita e a leitura, o adulto deve auxiliar e garantir situações que desenvolvam as suas potencialidades, respeitando o seu ritmo de aprendizagem.

«O conhecimento de que a leitura de um texto se processa da esquerda para a direita e de cima para baixo requer seriação e ordem. A capacidade para raciocinar e inferir perante um texto depende também de capacidades como seriação e classificação. (...) Assim, poderíamos afirmar que o processo da leitura requer, além do reconhecimento do código escrito, uma apreciação simultânea de um sistema múltiplo de relações (semânticas, sintáticas, ortográficas)

que convergem numa ideia única e significativa para o leitor»

(Sequeira, 1989, p. 82)

Ao longo do processo de aprendizagem da leitura, é muito importante que a criança consiga captar os conhecimentos e as informações transmitidos pela linguagem escrita através da sua **capacidade percetiva**. Na leitura, é a capacidade percetiva que possibilita a extração e compreensão da informação escrita. A criança começa por descodificar letras/palavras e vai registando o que lê através dos movimentos visuais. Ao longo do processo de leitura, ela recorre a períodos de fixação, em que os olhos se detêm por um curto espaço de tempo, e é aqui que se processa a interiorização, compreensão e o registo mental da nova informação. Segundo Rebelo (1993), as funções percetivas são fundamentais e estão implícitas em todas as etapas do processo de leitura. Atribui particular destaque à perceção sensorial uma vez que permite a distinção entre os estímulos visuais e auditivos e possibilita a correta realização de grafismos e palavras.

A **linguagem oral** adquirida antes da iniciação da aprendizagem da leitura, nos seus aspetos de compreensão e expressão, é uma condição importante apontada por alguns autores. Gray (1956, citado por Marques, 1995), considera que a capacidade de identificar e pronunciar palavras escritas, compreender o significado das frases, seguir sequências de ideias ou ler oralmente são influenciados pelo domínio da linguagem. Através dela a criança assimila e transmite a informação oral e, posteriormente, desenvolverá os “mecanismos” exigidos no processo da aprendizagem da leitura (descodificação e compreensão).

Mialaret (1987) defende a existência de três aspetos da linguagem que devem estar razoavelmente evoluídos para permitir o desenvolvimento da conduta do leitor. O primeiro impõe que a função representativa da criança, no momento de abordar a leitura, esteja suficientemente evoluída de modo a que um determinado grafismo possa, ser posto em relação com um objeto, ato, situação, pensamento ou sentimento, estar intimamente ligado à evolução da função simbólica. O segundo aspeto da linguagem necessário à aquisição da leitura é a comunicação, ser competente na leitura equivale a ser capaz de receber e compreender a mensagem transmitida pelo texto escrito. O último aspeto refere-se à extensão da linguagem oral da criança. Para compreender os textos que se começam a decifrar, impõe-se que as palavras pronunciadas sejam reconhecidas e depois compreendidas ou que as utilizadas tenham, desde o início, uma significação precisa para ela.

O **ambiente sociocultural** das famílias das crianças que aprendem a ler assume um papel preponderante no sucesso deste processo, na medida em que fatores como o nível económico/cultural das famílias e a estimulação linguística da criança poderão estar associados.

Condições como a **estabilidade emocional/afetiva**, são indispensáveis para o sucesso da leitura e, a ausência de qualquer uma delas pode impossibilitar o normal desenvolvimento desta competência. Perante o início de qualquer aprendizagem escolar é provável o fracasso, por isso, o professor deverá estar atento e não deverá permitir a destabilização emocional ou desmotivação da criança.

Importa ainda referir uma última condição geral. Referimo-nos à **saúde e ao desenvolvimento motor**. De facto, existem vários problemas físicos passíveis de prejudicar a aprendizagem, dita normal, da leitura. Exemplos que influenciam negativamente esta aprendizagem, ainda que

não impeçam que ocorra são: a fadiga, o nervosismo, problemas visuais e auditivos.

Não obstante as sete condições enunciadas até ao momento, existem outras que não podemos descurar porque influenciam qualquer processo de aprendizagem formal: a atenção e a concentração (necessárias para a receção dos estímulos), a memorização adequada e os aspetos de execução; a memória (registando, guardando, evocando e reproduzindo conhecimentos); os professores; os currículos escolares; os métodos didáticos; os materiais; a organização escolar; o interesse; a motivação; as atitudes dos alunos e, por fim, a comunidade e a família.

As evidências científicas recolhidas por Ferreiro e Teberosky (1999) comprovam a existência de diversos estádios evolutivos no que concerne às perceções infantis quanto à leitura e à escrita que passam pela indiferenciação inicial entre imagem e texto até ao estabelecimento de uma correspondência termo a termo entre fonema e grafema. Assim, preconizam que as crianças possuem conceptualizações acerca da natureza da escrita e da leitura muito antes da intervenção centrada numa instrução sistemática. Ferreiro e Teberosky (1999) apontam quatro níveis evolutivos. No primeiro, o desenho e a escrita estabelecem uma unidade, a criança não os poderá encarar separadamente e por isso, tanto lê o texto como a imagem.

Relativamente ao segundo nível, denominado de «hipótese do nome», verifica-se que a escrita se diferencia da imagem, logo, o texto é encarado como uma etiqueta do desenho. Inserida neste nível, a criança busca fundamentar as suas representações e levanta hipóteses. Estamos perante a fase da escrita pré-silábica.

O nível seguinte é caracterizado pela «hipótese silábica-alfabética». Ocorre a descoberta da existência de uma conexão entre o

som e a escrita. Descoberta esta relação, a criança procurará fazer corresponder os fragmentos gráficos aos sons do enunciado.

Atinge-se o nível conceptual mais evoluído, a «hipótese alfabética», depois de concretizadas buscas ativas e de estabelecidas várias hipóteses. Esta etapa materializa a comparação fonema-grafema, com o entendimento de que todas as palavras expressas oralmente possuem representação na forma escrita.

Depreende-se, da análise dos modelos conceptuais de leitura enunciados, que o ato de ler evolui à medida que a idade avança e que “muito antes de saber ler um texto, as crianças são capazes de tratar o mesmo em função de certas características” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 66).

Os estudos apresentados sustentam a hipótese de que a facilidade em aprender a ler, nos níveis iniciais, advém das vivências que são proporcionadas à criança, em termos de contacto com materiais e com leitores, nesse sentido, é indispensável que se compreenda este processo evolutivo de aquisição da leitura, na medida em que poderá ser determinante no sucesso ou no insucesso do desenvolvimento desta competência.

Especificamente no caso das crianças com PEA, Lima et al (2012) salientam que a sua capacidade de aprendizagem académica está intimamente relacionada com o seu nível cognitivo e linguístico, sendo que o acesso à aprendizagem académica será mais fácil, quanto mais elevadas forem as competências cognitivas e linguísticas.

Schwartzman (1994) destaca que, regra geral, as crianças com PEA aprendem a ler cedo e espontaneamente. Algumas fazem-no de forma mecânica, sem entender o significado das palavras, outras porém, entendem a informação que estão a ler.

Sendo a compreensão da leitura uma das competências mais baixas nas crianças com PEA, é fundamental a sua estimulação partindo de um grau muito simples. Ou seja, na leitura, é condição *sine qua non* que se motive a criança para a aprendizagem (adequando estratégias ao nível do desempenho observado) e gradualmente passar-se-á da nomeação de letras, para a leitura de sílabas e palavras, como referem Lima et al (2012).

1.4. Aquisição da competência de leitura e consciência fonológica

A consciência fonológica é encarada por vários autores (Bradley et al., 1990, 1991; Lundberg, 1991; Mann, 1991), como preditor relevante do sucesso das crianças na aprendizagem da leitura e escrita, na medida em que é evidente a relação existente entre a sensibilidade das crianças aos componentes sonoros das palavras e a sua evolução na aprendizagem da leitura. Os autores mencionados realçam que muitas crianças de idade pré-escolar desenvolvem quase espontaneamente a capacidade para manipular rimas. Paralelamente à consciência das rimas na leitura, Bryant et al. (1990), defendem que este tipo de competência desempenha um papel preponderante no desenvolvimento de formas mais elaboradas de consciência fonológica, nomeadamente no que respeita à sensibilidade fonológica. Para além disso, destacam que estas dimensões constituem pré-requisitos essenciais à aprendizagem da leitura.

As crianças tomam consciência de que as palavras podem ser divididas em sons representados por letras através da aprendizagem das correspondências grafo-fonéticas.

No âmbito da sensibilidade fonológica, Bryant e Bradley (1983) realizaram um estudo longitudinal com 400 crianças, de idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, onde apresentaram a essas crianças provas de rima e aliteração. No final, verificaram a existência de uma significativa correlação entre a sensibilidade inicial das crianças às rimas e aliterações e os resultados das crianças nessas provas de leitura e ortografia.

Em 1991, Lundberg apresenta um estudo (Olofsson & Lundberg, 1988), que sugere a possibilidade de treinar a consciência fonológica antes do ingresso na escola. Este estudo revela que a consciência fonológica pode ser exercitada fora de um contexto formal de aprendizagem da leitura, com resultados favoráveis à aprendizagem da leitura.

Os registos existentes na literatura apontam para a necessidade de “algumas competências fonémicas rudimentares para que a criança consiga aprender o código alfabético, o que não exclui que esse tipo de competências não possa ser melhorada e desenvolvida através da aprendizagem da leitura” (Silva, 1997, p. 288).

PARTE II:

| ESTUDO EMPÍRICO |

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

2. Contextualização

Neste capítulo pretendemos dar a conhecer a essência do nosso estudo, através da apresentação do caso de uma criança com PEA.

É fundamental a existência duma equipa multidisciplinar, constituída por vários profissionais e na qual os pais têm igualmente um papel preponderante; assim teremos uma avaliação mais abrangente que conduzirá a um processo de tomada de decisões mais rigoroso (Correia, 1999). Apenas um trabalho pensado e executado em cooperação pode produzir resultados categóricos no desenvolvimento global e harmonioso da criança.

Ainda neste capítulo, será apresentado o contexto escolar em que a criança em estudo se encontra inserida.

2.1. Enquadramento metodológico

De acordo com Kerlinger (1980, p. 335) a metodologia consiste em “maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes”, ou seja, confere-nos a possibilidade de articular sob diferentes formas problemas, objetivos, métodos de observação, recolha, análise e interpretação de dados.

O presente trabalho baseia-se numa metodologia de trabalho denominada de “estudo de caso”. Segundo Yin (1994), este é um estudo baseado não só nas características do fenómeno em estudo mas igualmente num conjunto de características implícitas ao processo de recolha de dados e às estratégias que conduzirão à análise desses mesmos elementos.

Yin (2005, p. 13) define estudo de caso como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” e acrescenta que para tal se podem usar múltiplas fontes para recolher evidências e informações, desde que sejam apropriadas e possibilitem compreender o caso no seu todo. O estudo de caso implica um conhecimento profundo da realidade investigada e, como tal, recorre a diferentes métodos e técnicas que se enquadram, sobretudo, num paradigma de investigação qualitativa, sendo que neste tipo de metodologia se torna imperativo adotar técnicas para a recolha de dados como a pesquisa documental, a observação direta e a entrevista. Patton, citado por Ribeiro (2008), explica que as técnicas de cunho qualitativo permitem que o investigador estude um assunto em profundidade e detalhe.

São preditores de credibilidade e seriedade nas conclusões do estudo de caso a séria recolha e análise dos dados. De acordo com Stake (2007) o estudo de caso consiste numa tentativa de tornar um caso compreensível.

A principal limitação apontada ao estudo de caso consiste na impossibilidade de generalização, um caso constitui sempre um caso único. Nesse sentido, Stake (2007, p. 101) refere:

« (...) as pessoas podem aprender muita coisa que é geral nos casos únicos. Elas fazem-no em parte porque estão familiarizadas com outros casos e, juntando mais este, obtêm um conjunto de casos a partir do qual podem generalizar, o que constitui uma nova oportunidade de modificar generalizações antigas. As pessoas aprendem ao receber generalizações, generalizações explicadas, de outras

peessoas, normalmente autores, professores, autoridades. As pessoas também fazem generalizações a partir da sua experiência (...) As generalizações naturalistas são conclusões tiradas através do envolvimento pessoal nos assuntos do quotidiano ou através de uma experiência vicária tão bem construída que a pessoa sente como se lhe tivesse acontecido a si própria.»

Segundo Sanches (2005, p. 140) «uma metodologia centrada na investigação-acção permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão». A tomada de decisões sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização é indissociável do envolvimento de todos os sujeitos na investigação-ação, uma vez que implica um processo participativo e colaborativo, numa “dinâmica de acção /reflexão/acção contínua e sistemática” (Sanches, 2005, p. 128). As interpretações e análises críticas, fruto de reflexões, são utilizadas como orientações para avaliar e decidir qual a próxima etapa do processo de investigação (Ainscow, 1997).

O presente estudo será desenvolvido à luz do processo em espiral, contínuo e dinâmico, como Lewin (s.d., citado por Esteves, 2008) aconselha, composto por ciclo formados por etapas de planificação, ação, observação e reflexão. Com base neste modelo de ação, pretende-se alcançar uma mudança gradual no contexto a intervir, num processo de aprendizagem contínua (Marques e Sarmento, 2007), tal como Grundy e Kemmis (1998, citado por Esteves, 2008) sugerem.

Deste modo, após a recolha e análise de dados compreenderemos melhor a realidade de intervenção, nomeadamente, no que concerne à

problemática e às variáveis que originam os fenómenos que se pretendem eliminar ou minimizar.

Segundo Sanches (2005, p. 138) «desta análise compreensiva da situação real, cotejada com toda a informação teórica sobre a/s problemática/s alvo, vão sair as decisões a tomar relativamente à intervenção a realizar, para chegar à situação desejável». Neste sentido, iremos realizar um plano de intervenção onde estarão definidos os objetivos, bem como as condições de realização, isto é: estratégias, atividades a implementar, os recursos, os intervenientes envolvidos, a calendarização e a avaliação a realizar.

2.2. Formulação do problema

Na análise atenta do contexto educativo e tendo em consideração os dados evidenciados anteriormente e a leitura de alguns artigos publicados em revistas científicas e outras fontes secundárias, formulámos a seguinte questão:

O recurso a atividades e estratégias específicas e sistemáticas melhoram a competência de pré leitura de uma criança com PEA?

2.3. Objetivos do estudo de caso

De acordo com Sequeira (1989), durante um longo período de tempo, predominava a convicção de que apenas no primeiro ano de instrução formal (a antiga primeira classe, frequentada a partir dos 7 anos) se deveria introduzir a aprendizagem da leitura e da escrita. Na atualidade, reconhece-se que muitas crianças chegam ao 1º Ciclo dotados de vastos conhecimentos de leitura e de escrita, com um nível de

desenvolvimento linguístico, curiosidade e interesse que lhes permite avançar nestes domínios (Israel, 2008).

Com este estudo pretendemos avaliar o potencial preditivo da aplicação de uma bateria de testes em dois momentos distintos. Ambicionamos verificar se as diferenças entre os testes se repercutem no seu potencial para prever posteriores progressos ao nível da competência de pré leitura.

Face ao descrito, apresentamos as linhas orientadoras de trabalho a desenvolver, apontando como objetivos:

- Delinear e implementar um plano de intervenção baseado em atividades que aumentem a competência de pré leitura;
- Propor estratégias de ação adequadas às necessidades da criança com PEA;
- Reforçar e valorizar a repetição das atividades de modo a levar a criança a interiorizar e reter as aprendizagens;
- Treinar habilidades que visem o desenvolvimento da pré leitura;
- Avaliar a eficácia do plano de intervenção em termos comparativos entre o primeiro e segundo momento de aplicação do TLTE.

2.4. Procedimentos experimentais

A seleção do participante realizou-se a partir do levantamento efetuado das crianças com PEA a frequentar a Unidade de Ensino Estruturado (UEE) do Agrupamento de Escolas de Ansião. No total de duas, foi selecionada uma das crianças.

Para podermos apresentar o projeto a desenvolver e posteriormente proceder à aplicação dos instrumentos, foram obtidas aprovações formais da implementação do projeto e autorizações

necessárias à recolha de dados, assegurando-se a confidencialidade dos mesmos. (Anexos 1, 2 e 3)

Considerando o objetivo da investigação e o quadro teórico e metodológico que conceptualmente o suporta, delineamos um estudo faseado, com objetivos específicos e recolha e análise de dados distintas, mas complementares, no que a cada uma delas respeita.

Metodologicamente, inicialmente foram construídas duas entrevistas, as quais foram elaboradas com base na revisão de literatura, no objetivo e questão da investigação deste estudo. Foi elaborado um guião para cada uma, porque é orientada para a resposta aberta e o entrevistador mantém o controlo da entrevista (Anexos 4 e 5), tal como sugerem Bell (1993) e Estrela (1994).

Uma vez que a entrevista se revela “uma fonte essencial de evidência do estudo de caso” (Yin, 2010, p. 133), enveredamos pela entrevista semiestruturada, com guião, como referido anteriormente. Durante as mesmas recorreu-se a uma linguagem acessível, simples e de fácil compreensão e evitou-se “induzir qualquer tipo de estruturação ou valorização de determinados pontos de vista” (Albarello et al., 1997, p. 112), procurando assim “obter os dados desejados com a máxima eficácia e a mínima distorção” (Tuckman, 2000, p. 348).

Construído o instrumento, foi validado junto de duas Educadoras de Infância, de modo a que estas pudessem manifestar a sua opinião e as dificuldades sentidas quanto ao preenchimento, bem como ouvir as suas propostas a possíveis modificações. Posteriormente, as mesmas entrevistas foram aplicadas ao Encarregado de Educação do aluno em estudo e à Professora de Educação Especial. Para esse fim, recorremos à gravação após o consentimento do entrevistado. No final da entrevista procedeu-se à sua transcrição (Anexos 6 e 7) e realizou-se uma breve

síntese da entrevista ao Encarregado de Educação uma vez que apresentava respostas mais extensas (Anexo 8).

Quanto à pesquisa documental, foram consultados alguns documentos oficiais do Agrupamento de Escolas ao qual a escola onde será realizada a intervenção pertence, tais como: Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno. Posteriormente consultou-se o Projeto Curricular de Sala, o Programa Educativo Individual, Relatórios de Avaliação Psicológica, Relatório de Avaliação de Terapia Ocupacional e avaliações elaboradas pela Professora titular de turma em colaboração com a docente de Educação Especial. Foram, ainda, lidos alguns relatórios da Intervenção Precoce. Estes documentos foram capitais para uma melhor compreensão do historial de vida do aluno em estudo.

No que concerne à observação naturalista, o objetivo principal foi, como refere Esteves (2008, p. 88) “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.” Assim, a recolha de informação garantiu uma interpretação contextualizada e verdadeira dos comportamentos observados. Realizou-se observação do tipo não participante através de filmagens e de tomada de notas. As informações recolhidas ao longo da observação foram, posteriormente, organizadas de forma cronológica num protocolo da observação naturalista (Anexos 9 e 10).

Com base na informação recolhida, instituímos um cronograma de atividades a serem implementadas ao longo de 24 sessões, de aproximadamente 3 horas cada (Anexo 11). A implementação das atividades decorreu entre março e junho de 2012, na UEE do Agrupamento de Escolas de Ansião.

Na avaliação dos efeitos da intervenção utilizamos o instrumento TLTLE em dois momentos distintos (Anexo 12). A aplicação da prova decorreu na UEE e durou aproximadamente 15 minutos. A avaliação inicial do participante realizou-se no dia 8 de março de 2012. Entre as aplicações da prova foi implementado um plano de ação baseado em estratégias e atividades apelativas e motivadoras para a criança com uma periodicidade bissemanal. A avaliação final do participante ocorreu em 15 de junho de 2012.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

Em consideração aos objetivos deste estudo, os instrumentos privilegiados para a recolha de dados foram a pesquisa documental, a observação naturalista, a entrevista e o TLTLE. Todas as técnicas se revelam importantes e se completam quando combinadas porque servem propósitos específicos. Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2005) a necessidade da sua utilização prende-se essencialmente com objetivos propostos no estudo de caso em curso e com as características em análise.

2.5.1. Entrevista

Relativamente à preparação da entrevista, esta foi realizada de forma cuidada, o que nos obrigou a uma reflexão atenta aquando a sua elaboração. Definidos os objetivos, construímos um guião orientador que, pela sua flexibilidade, permitisse um aprofundamento das questões levantadas.

Segundo Estrela (1994) é através da entrevista que se torna possível a recolha de dados de opinião, que permitem obter indícios para

a caracterização do contexto em estudo e dos seus intervenientes. O mesmo autor destaca ainda que a definição clara dos objetivos é fundamental na preparação da entrevista, pois daí resultará a escolha dos procedimentos a adotar. Para Queiroz (1991) esta é uma técnica eficaz quando se pretende conhecer de maneira profunda o modo de pensar do informante e, através dele, a sua visão do mundo.

O guião orientador constitui-se fundamentalmente como um apoio ao entrevistador e não como um registo exaustivo e rigoroso de questões a colocar ao entrevistado.

Embora existam vários tipos de entrevistas, enveredamos pela entrevista padrão, já que «o esquema geral aumenta a abrangência dos dados e torna a sua escolha um tanto sistemática, para cada participante» (Patton, 1990, cit. em Tuckman, 1994).

Na opinião de Albarello et al (1997, p. 100), o entrevistador *«não dá a sua opinião, não avalia, não dá sugestões, não vinca um interesse particular por determinadas afirmações do seu interlocutor, evitando ao mesmo tempo parecer indiferente. Manifesta [apenas] uma aceitação incondicional dos sentimentos e opiniões do seu parceiro e é caloroso com ele.»*

Enquanto instrumento de recolha de dados, podemos afirmar que a entrevista apresenta vantagens como a flexibilidade relativamente à duração, à adaptação a novas situações e a diversos tipos de entrevistado, bem como a possibilidade de recolher informações pessoais e/ou do tipo confidencial e desvantagens como, uma maior especialização do investigador, os custos que lhe estão associados e o tempo que consomem (Carmo & Ferreira, 1998).

Partindo da necessidade de recolher informações acerca da criança, das atividades/estratégias utilizadas, verificando e aprofundando, desta forma, determinadas informações anteriormente recolhidas, mostrou-se pertinente realizar uma entrevista à professora de Educação Especial e ao Encarregado de Educação do aluno em estudo.

2.5.2. Pesquisa Documental

A pesquisa documental surge como “o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” de uma investigação (Bell, 2008, p. 101), na medida em que nos fornece informações necessárias a uma melhor fundamentação dos resultados obtidos através da aplicação de outros métodos.

Para concretizarmos o presente projeto de intervenção recorreremos ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ansião, Projeto Curricular de Turma, ao PEI, aos Relatórios Psicológicos e aos registos de avaliação dos anos transatos, da Professora de Educação Especial e de outros técnicos.

Optamos pelo recurso a esta técnica porque permite complementar a informação com dados obtidos através das restantes técnicas. Revelou-se fundamental aceder a fontes de informação escritas e/ou informatizadas que foram produzidas pelo Executivo do Agrupamento de Escolas, e pela professora de Educação Especial, de acordo com a sua prática letiva e o contexto educativo em que intervém.

O acesso e consulta a esta panóplia de documentos informativos permitem contextualizar o ambiente onde ocorreu a intervenção, ao mesmo tempo que fornece informações quanto ao modo de gestão, regras e regulamentos oficiais da instituição.

2.5.3. Observação Naturalista

Como refere Estrela (1994, p. 47), esta é uma técnica que “visa explicar o porquê e para quê, através do como”.

A observação direta permite recolher informação acerca do contexto e dos respetivos elementos, sendo desde logo substancial ao processo de investigação-ação, devido ao seu carácter sistemático (Esteves, 2008).

Segundo Estrela (1994), a observação naturalista permite a aquisição de informação, que se destaca da obtida através de outras técnicas, em termos de qualidade e quantidade. Por conseguinte, esta técnica foi complementada por outras técnicas de recolha e análise de dados.

Bell (1993), Estrela (1994) e Ruquoy (1997) realçam a importância de se complementar a entrevista com a pesquisa documental, uma vez que a entrevista possibilita que se aceda parcialmente a informações sobre as representações, prática e quotidiano do contexto. Nas palavras de Cavaco (2009, p. 78), torna-se, portanto, premente o recurso a várias técnicas complementares de modo a recolher “o máximo de informação pertinente”.

Numa fase inicial deste trabalho, realizaram-se dois momentos de observação naturalista de cerca de meia hora, na UEE do Agrupamento de Escolas de Ansião, procurando observar o comportamento dos alunos em estudo, bem como a relação pedagógica existente com a Professora de Educação Especial e, ainda o tipo de estratégias/atividades desenvolvidas pela mesma.

2.5.4. Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita

O Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita (Martins, Mata, Peixoto e Monteiro, 2000), surge como forma de avaliar os conhecimentos de termos técnicos cujo domínio é indispensável à aprendizagem da leitura e da escrita.

Esta prova é composta por 23 itens e por 2 itens ilustrativos. A prova é aplicada individualmente. Para cada item, é dada uma instrução centrada no termo técnico em análise e pedido à criança que escolha, entre as opções disponíveis, o item correspondente.

Os itens avaliam o conhecimento de termos como «número», «letra», «palavra», «frase» «primeira(s) ou última(s) palavra(s) de uma frase», «letras maiúsculas e minúsculas» «título de uma história» «linha», «direccionalidade de leitura/escrita», «história escrita».

Cada resposta correta é cotada com 1 ponto, sendo que os resultados podem oscilar entre os 0 e 23 pontos.

“A prova destina-se a crianças que vão iniciar a escolaridade obrigatória e a crianças em fases iniciais de aprendizagem da leitura e escrita”. (Martins et al, 2000, p. 5)

Como suporte avaliativo, aplicou-se o instrumento TLTE em dois momentos, março e junho, respetivamente.

2.6. O contexto escolar

De acordo com a informação recolhida no Projeto Educativo e na página da internet do Agrupamento, sabemos que geograficamente, o Agrupamento de Escolas de Ansião se situa no Concelho de Ansião, Distrito de Leiria, Região Centro do País.

Estando a Escola Básica e Secundária Dr. Pascoal José de Melo (sede do Agrupamento) em fase de requalificação por parte das obras de modernização do Parque Escolar, apenas poderemos registar breves elementos de caracterização da escola.

A área coberta será composta por um conjunto de seis edifícios, que se dividem em duas partes distintas: o rés-do-chão e o primeiro andar.

As infraestruturas para além das salas de aulas destinadas aos alunos dos 5.ºs aos 12.ºs anos, irão albergar as seguintes valências/serviços e espaços: Direção, Serviços de Administração Escolar, Biblioteca Escolar, Centro de Formação de Professores “Cenformaz”, Unidade de Ensino Estruturado e Educação Especial, Centro Novas Oportunidades, Gabinete Médico, Gabinete de Psicologia, papelaria/reprografia, salas de computadores, gabinetes de trabalho, salas de Diretores de Turma, salas de reuniões, sala de ginástica, salas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Tecnológica, Educação Visual, salas para cursos profissionais, laboratórios de Física, Química, Biologia, salas de armazenamento de material e reagentes, bufete, sala convívio de alunos, sala Atividades de Tempos Livres e Centro de Ocupação Juvenil, sala de pausa de professores, sala de pausa de funcionários, sala de Associação de Pais, sala de Associação de Estudantes, sala multiusos, cozinha e refeitório.

A entrada da escola localiza-se na Rua Coronel Vitorino Henriques Godinho.

A UEE foi criada no ano letivo de 2006/2007 com o objetivo de conferir uma resposta educativa especializada a um grupo de alunos que manifestam perturbações enquadráveis nas PEA. Nesta unidade

trabalham uma docente especializada de Educação Especial e duas assistentes operacionais a tempo inteiro.

A UEE para crianças com PEA do Agrupamento de Escolas de Ansião consiste numa sala cujo modelo de aprendizagem adotado é o Programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicaped Children), criado em 1971, por Eric Schopler. Este modelo apela a uma intervenção específica, caracterizada pela organização e criação de condições ambientais adequadas às necessidades da criança. A estruturação rigorosa é a base do sucesso deste modelo. A organização do espaço, a planificação e adequação das atividades e dos objetivos educativos, a previsibilidade, as rotinas consistentes e a existência de padrões de referência garantem-lhes uma estrutura coerente e maiores facilidades no que concerne a adaptação e a integração.

A elegibilidade das crianças/alunos para frequentarem a UEE deve ser realizada tendo em conta o grau de severidade da problemática que impeça a sua funcionalidade ao nível do grupo ou turma; a necessidade de intervenção dos suportes facilitadores ao desenvolvimento cognitivo, linguístico e social (Ex: terapia da fala, apoio psicológico, etc.); o nível de ensino; a idade das crianças/alunos – não devem formar-se grupos com alunos de faixas etárias afastadas.

As crianças/alunos estão inseridas no grupo ou turma participando nas atividades propostas de acordo com o seu perfil de funcionalidade e usufruindo da intervenção especializada da docente de educação especial. Em momentos específicos frequentam a UEE.

2.7. Sujeito

Os dados que permitem caracterizar a criança em questão foram retirados da entrevista ao Encarregado de Educação, à Professora de Educação Especial e também dos Relatórios de Avaliação e Re-Avaliação do Apoio Pedagógico Personalizado e Programa Educativo Individual, Relatório Técnico Pedagógico a que tivemos acesso.

A criança em que baseamos o presente estudo de caso, que passará a ser designada como G., é do sexo masculino e tem 6 anos. Vive com os pais e os irmãos: uma irmã gémea e um irmão três anos mais velho que eles.

O G. esteve sempre com os avós e iniciou a frequência no Jardim-de-infância de Ansião no ano letivo 2009/2010.

Foi referenciado pela mãe, com 2 anos e 10 meses de idade, ao Projeto de Intervenção Precoce “Juntos pela Inclusão”, por apresentar um atraso de desenvolvimento ao nível da aquisição da linguagem. A primeira avaliação realizada pela equipa de IP foi efetuada a 10 de março de 2009, pela Educadora de Apoio e Psicóloga durante a visita domiciliária, na presença da mãe e da irmã gémea do G. Entre abril de 2009 e julho de 2011 beneficiou de apoio domiciliário com a Educadora de Intervenção Precoce.

Possui um diagnóstico de Perturbações do Espectro de Autismo associado a alterações cognitivas e da linguagem, feito pelo Hospital Pediátrico de Coimbra, em 8 de abril de 2009.

Apresenta dificuldades específicas sobretudo ao nível da comunicação e da interação social. Possui um vocabulário reduzido, não possuindo ainda linguagem funcional suficiente que permita expressar-se livremente através da utilização de palavras e frases simples. Revela

graves dificuldades na aquisição de novo vocabulário, sendo que não o aplica de forma adequada ao contexto, e demonstra grande dificuldade na articulação dos fonemas, bem como na correspondência de género e número das palavras e na utilização correta de pronomes pessoais. Muitas vezes, responde a uma pergunta, com a repetição da pergunta efetuada. A linguagem simbólica, informação por imagens, expressões faciais e gestuais, tonalidades discursivas e entoações auxiliam no suporte comunicativo oral. Revela fraca capacidade de imaginação, pelo que evidencia dificuldade na aprendizagem através do “faz de conta”.

Destacamos que as Tecnologias da Informação e Comunicação, nomeadamente os meios informáticos, constituem a sua área forte e de maior interesse. Para além disso, adora fazer jogos de peças ou cartões, dominós, puzzles, encaixes, enfiamentos, colagens, trabalhos manipulativos, utilizar pranchas temáticas, etc. Neste tipo de atividades a sua motivação e atenção aumentam significativamente.

Ao abrigo do decreto-lei 3/2008 beneficia de medidas educativas ao nível do apoio pedagógico personalizado e de apoio complementar na área da Terapia da Fala e Psicologia.

Frequenta a UEE duas manhãs por semana, entre as 09:30 e as 12:30.

CAPÍTULO 3

DESCRIÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

3.1. Planificação

Possuir competência de leitura e compreender um texto é, não só, uma forma de engrandecer as nossas vivências como também as nossas próprias experiências.

Como referimos anteriormente, as crianças com PEA são propensas a compreender com dificuldade a tarefa da leitura, devido aos défices que apresentam, de um modo geral, ao nível da comunicação. Estas crianças tendem a atentar nos detalhes e a interpretar informações de forma fragmentada, o que dificulta a compreensão das intenções manifestadas pelos outros.

Com base nestes princípios pretendemos focalizar o estudo, tendo como objetivos: (1) aprofundar o conhecimento acerca da aquisição da competência pré leitora numa criança com PEA e (2) desenvolver, implementar e avaliar atividades que promovam a competência de pré leitura nesta criança.

De acordo com os objetivos enunciados e após análise documental, foi elaborado um programa de intervenção ao nível da competência de pré leitura destinado a uma criança com PEA. De forma a colmatar as dificuldades do G., foram delineadas atividades que procuram estabelecer situações agradáveis e facilitadoras de aprendizagem. Assim, é nossa intenção desenvolver as seguintes competências:

- Extrair e reter informação essencial aos discursos;
- Familiarizar-se com o vocabulário e estruturas gramaticais simples;
- Expressar-se de forma confiante, clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo;
- Conhecer vocabulário diversificado;

- Extrair informação de material escrito;
- Usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita;
- Diminuir a propensão para a distração face a outros estímulos;
- Ter a capacidade de permanecer sentado na cadeira durante as atividades
- Diminuir os comportamentos obsessivos/compulsivos;
- Ter maior expressividade emocional quer através de palavras, quer através de comportamentos não verbais.

A nossa intervenção decorreu ao longo de 24 sessões, baseada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), e estabeleceu, de um modo geral, as seguintes atividades e objetivos:

Atividades	Objetivos
Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar sons e ritmos, através da linguagem oral, gestual e corporal; - Desenvolver a memorização, linguagem, ritmo, gosto pela música, disciplina; - Trabalhar discriminação de sons e sequência rítmica.
Manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão)	<ul style="list-style-type: none"> - Formar uma palavra juntando as sílabas que lhe são ditas; - Segmentar cada palavra em sílabas; - Descodificar as palavras com a mesma sílaba inicial; - Selecionar as palavras que iniciam com a sílaba solicitada; - Perceber, após a exclusão de uma sílaba, qual a palavra que se obtém; - Aumentar vocalizações; - Aumentar a capacidade de atenção.
Distinguir escrita do desenho	<ul style="list-style-type: none"> - Associar palavras e imagens; - Imitar a escrita.
Escrever o nome	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduzir o formato do texto escrito; - Reconhecer o seu nome;

	- Aprender a ordenar as letras do nome e do apelido segundo o modelo.
Adivinhas	- Descobrir a palavra a partir de uma descrição
Pictogramas	- Ler e escrever de várias formas
Lengalengas	- Desenvolver a linguagem
Identificar letras, palavras ou pequenas frases	- Dominar as regras morfológicas e sintáticas; - Ler globalmente a palavra e associar à imagem, com modelo / sem modelo.
Interpretar imagens ou gravuras de um livro	- Desenvolver a habilidade da interpretação; - Desenvolver o raciocínio infantil.
Jogos de audição	- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração; - Distinguir vários sons; - Estimular as capacidades sensoriais; - Identificar vários sons e responder corretamente a vários estímulos; - Reproduzir mentalmente fragmentos sonoros.
Jogos didáticos	- Desenvolver a capacidade de atenção e concentração; - Compreender regras; - Promover interações sociais
Marcação do “Quadro Presenças”	- Desenvolvimento de noções temporais: ontem, hoje, amanhã, nome dos dias da semana, mês; - Desenvolver noções matemáticas: sequência semanal e mensal, quem falta, quem está presente; - Conhecimento dos números.
Consciência fonémica	- Selecionar imagens que contêm determinados segmentos/fonemas
Puzzles	- Manipular corretamente diversos materiais; - Desenvolver a capacidade de atenção e concentração.
Reconhecer diferentes formas que correspondam a letras (impresso, manuscrito,...)	- Reproduzir o formato do texto escrito; - Reconhecer e identificar letras, palavras e números
Reconhecer o seu nome/dos colegas	- Identificar o próprio nome e o dos colegas em diversos momentos do quotidiano; - Reconhecer as letras que compõem os nomes escritos
Rimas	- Identificar palavras com o mesmo som final

	- Explorar a linguagem com carácter lúdico.
Sequências	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar sequências envolvendo cor / posição no espaço; - Associar e emparelhar cores ao modelo; - Seguir padrões associando objetos às cores, respeitando a sequência dada no modelo
Sons iniciais e finais	- Familiarizar-se com os sons das letras
Utilizar / explorar diferentes tipos de suportes escritos (livros, jornais, revistas, dicionários, enciclopédias...)	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes materiais de consulta, da vida corrente; - Desenvolver vocabulário recetivo (objetivos do dia-a-dia)
Utilizar o livro como meio narrativo	<ul style="list-style-type: none"> - Criar o hábito de ouvir histórias; - Proporcionar momentos de prazer pela leitura.
Exploração de Cd's interativos (computador)	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a funcionalidade das Tecnologias de Informação e Comunicação; - Utilizar um computador nas suas diferentes vertentes: leitura / escrita, jogos educativos, pesquisa de informação Internet...) - Ser sensível aos diferentes códigos linguísticos (língua estrangeira).
Grupo semântico (categorização)	- Detetar o objeto que pertence ao grupo semântico.

Quadro 1 – Atividades e objetivos da intervenção

3.2. Implementação

A preparação da intervenção procurou ampliar várias possibilidades práticas de recuperar rápida e facilmente a competência de pré leitura, ajudando a otimizar todas as potencialidades da criança e simultaneamente do tempo e do espaço.

Tivemos o cuidado de selecionar atividades que se coadunam com as preferências do G., pelo que destacamos as fichas de trabalho, os jogos didáticos, o recurso ao computador, os puzzles,...

A presente intervenção decorreu em dois dias da semana, no período das 09:30 e as 12:30.

Para a orientação das sessões de intervenção, foram elaboradas planificações do projeto desenvolvido que contemplaram as áreas, os objetivos a alcançar, a descrição das atividades a realizar para atingir os objetivos, o dia e a duração de cada atividade, as estratégias, bem como as avaliações. Cada atividade foi avaliada pela professora observadora através dos itens de **NA** (Não Atingiu), **AP** (Atingiu Parcialmente) e **A** (Atingiu) (Anexo 13).

Passamos a descrever pormenorizadamente, cada uma das sessões realizadas.

3.2.1. Sessões de Intervenção

AÇÃO N.º 1

No dia 9 de março ocorreu a primeira sessão no espaço da UEE.

Referimos, desde já, que em todas as ações se desenvolveram atividades já habituais e que estruturam a rotina da criança, como a marcação do quadro de presenças e a identificação e reconhecimento do seu nome e dos colegas, pelo que não repetiremos a ocorrência dessas atividades nas sessões futuras. Ainda assim, destacamos a sua pertinência, na medida em que permitem conhecer-se a si e ao outro,

desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais e contactar com o código escrito.

De modo a promover a categorização letras/palavras e imagens e a estabelecer o contacto com o código escrito a criança realizou um jogo denominado “caixa de categorias de letras e imagens” e aprendeu a cantar a canção “Mestre André” com suporte visual, conforme planificação. (Anexo 14)

Antes de iniciar a ação pretendida, motivamos a criança, garantindo que no final da atividade faria o seu puzzle preferido.

A criança selecionou e separou os cartões que julgava pertencerem às categorias letras e imagens, colocando-os na respetiva caixa com facilidade. Identificou as letras “M” e “T” como sendo imagens. Acedeu à repetição da atividade e identificou corretamente os caracteres e as imagens.

Como estratégias preparamos um recurso aumentativo, neste caso a música adaptada; fornecemos instruções visuais à medida que a tarefa avançava e recompensamos a criança, como referido anteriormente, permitindo que concretizasse duas das suas atividades favoritas: puzzles e jogos didáticos.

Realçamos que a realização de puzzles e jogos didáticos (recompensa secundária), apenas ocorreu porque o G. concluiu a tarefa com êxito. Assim sendo, após termos identificado os interesses específicos da criança, utilizamo-los como recompensa.

AÇÃO N.º 2

A segunda sessão teve como atividade principal a abordagem narrativa e exploração da estória infantil “Chibos sabichões” (Anexo

15). Após ouvir a estória solicitou-se à criança que a recontasse. O G. enunciou algumas palavras ditas no momento com ajuda e não memorizadas, apoiando-se nos símbolos existentes no livro, apontando essencialmente para as imagens. Na concretização desta atividade adotamos como estratégia a redução de estímulos para que o ruído não se afigurasse como elemento distrator e sentamos o G. numa área mais calma da sala.

A nossa escolha recaiu sobre esta estória porque realça o caráter lúdico da linguagem, o código escrito e diferentes formas de escrita, a consciência fonética/fonológica e silábica.

A atividade seguinte, denominada “Caixa das sensações auditivas”, contou com a participação de mais quatro crianças que frequentam a UEE. As crianças sentaram-se dispostas em círculo, de modo a que o contacto visual fosse facilitado pela forma como se encontravam dispostas, e foi promovido o diálogo e interação entre todos os elementos. A exploração de instrumentos musicais decorreu num clima de curiosidade e satisfação. Todos participaram na repetição de ritmos simples que iam sendo apresentados. O G. participou e mostrou-se sensível a vários sons e várias intensidades, exibindo comportamentos de satisfação regulados através da expressão facial e de gestos corporais (sorriso e estereotipias).

Finalmente, na “área de trabalho 1:1/aprender”, foi apresentada uma ficha de trabalho acerca da noção de quantidade. Foram dadas instruções visuais explicando a tarefa por etapas e verificamos que a criança foi autónoma no seu desempenho na maioria das vezes.

Na execução da tarefa recorremos ao reforço prático, que foi entregue no final da atividade, de modo a não quebrar o ritmo da aprendizagem.

Na ação n.º 3 pretendia-se trabalhar a noção de rima e foi proposta à criança uma ficha de trabalho em que deveria identificar palavras com o mesmo som final (Anexo 16). A correspondência foi feita com sucesso e de forma célere, uma vez que qualquer atividade iniciada pelo G é realizada num curto espaço de tempo. Fornecemos instruções visuais e verbais no início da tarefa. A atividade complexificou-se quando a criança teve que identificar e assinalar de entre três palavras, a que rima com a imagem apresentada.

Recorremos ao reforço e à diminuição/eliminação do mesmo, uma vez que todo o reforço introduzido deverá ser retirado. Para além do reforço, sentimos necessidade de utilizar como recurso para promover a conclusão do trabalho e a adequação do comportamento (diminuindo estereotipias das mãos), o computador, enquanto área de interesse restrito.

Na atividade das rimas o G. evidenciava sinais de falta de atenção e de concentração, distraíndo-se com as imagens que lhe eram apresentadas e demonstrando, inclusivamente, dificuldade em permanecer sentado na cadeira. Tivemos em conta o grau de dificuldade e a disponibilidade emocional do G., e atribuímos um tempo diferenciado à tarefa, havendo necessidade de reduzir a sua duração para 15 minutos em vez dos 25 minutos previstos inicialmente.

Informado e motivado pelo facto de a atividade seguinte prever o uso do computador, terminou a tarefa e tomou a iniciativa de se levantar do lugar. Sentou-se em frente ao computador e com base no conhecimento que detém nesta área, manuseou com destreza e facilidade

um Cd interativo com jogos de memória que iam aumentando progressivamente de grau de dificuldade.

AÇÃO N.º 4

Para além das competências anteriormente referidas, comuns a todas as sessões, nesta ação foi também nosso propósito trabalhar a área das adivinhas e do desenvolvimento auditivo (Anexo 17).

Na atividade “Diz-me o que sou...” a criança procurou identificar determinada palavra a partir de uma descrição. Através da adivinha descrevemos alguns detalhes de determinados objetos e a partir daí, e da sua visão, o G. identificou corretamente cada item.

A atividade foi realizada na “área de trabalho 1:1/aprender” e decorreu com um aumento do tempo de concentração e atenção, a criança estava motivada para aprender. Inicialmente foram fornecidas instruções visuais acerca da concretização da tarefa e ao longo da atividade foi aplicado e retirado o reforço social, através do elogio e de frases estimuladoras.

Seguiu-se um jogo de audição onde se pretendia que o G. aprendesse a identificar alguns animais através das onomatopeias. Depois de ouvir o som provindo do leitor de Cd selecionou as imagens corretas dos animais, repetiu os sons e o nome do animal evocado pela professora.

O G. tomou a iniciativa de estabelecer contacto visual com a professora, ao mesmo tempo que apontava para o leitor de Cd cada vez que ouvia uma nova onomatopeia.

A questão da organização visual, em que apostamos, revelou-se uma estratégia facilitadora do aumento da capacidade de atenção e concentração na realização da atividade.

Como forma de trabalhar eficazmente conceitos de pré leitura, apostamos novamente no conto e exploração de uma estória (Anexo 18). Elegemos o livro “Ler é divertido!”, porque permite realizar exercícios de distinção entre escrita e desenho e de análise dos símbolos utilizados. Trata-se de uma estória adaptada com símbolos pictográficos de comunicação, cuja finalidade é permitir uma comunicação o mais eficaz possível, dentro das suas capacidades, em crianças e jovens com graves perturbações na oralidade, nomeadamente crianças com PEA.

No reconto verificamos que o G. se expressou utilizando sílabas/palavras, com estrutura silábica simples, de forma adequada ao contexto e dizia “sim” e “não” quando considerava oportuno. Utilizou, em simultâneo, o gesto com intenção comunicativa, apontando com o indicador.

Por forma a estimular o pensamento e o raciocínio lógico, o G. realizou uma ficha de trabalho do domínio da Matemática, que trabalha a área das sequências lógicas. Para concretizar a atividade, a criança deveria continuar o preenchimento de uma sequência lógica com três elementos. A dificuldade de atenção e concentração que o G. evidenciou trouxe dificuldades quanto ao preenchimento da sequência. As instruções verbais de preenchimento foram repetidas por várias vezes e a criança dependeu bastante do apoio da professora para a concretização da atividade. Por vezes enunciava verbalmente o elemento em falta mas a representação gráfica desse mesmo elemento era quase ininteligível.

Visando a obtenção de sucesso nas atividades valemo-nos de estratégias como a organização visual, a redução de estímulos distratores e a aplicação e eliminação/diminuição do reforço.

A sessão n.º 6 (Anexo 19) teve início com as rotinas habituais da marcação do quadro das presenças e com atividades que remetem para a noção de nome próprio e dos colegas. Diariamente são realizadas atividades desta índole, sendo introduzidas alterações necessárias que gerem maior autonomia na concretização e evitem aborrecimento na exploração por parte da criança. Assim sendo, para atingir um mesmo objetivo inicial, apostamos numa abordagem diferente quanto ao desempenho de atividades de rotina diária. Exemplo disso é o facto de o G. deixar de utilizar o apoio da etiqueta com o nome e passar a escrever, autonomamente, o seu nome próprio e apelido numa folha de papel.

As lengalengas assumem papel relevante na área da linguagem oral e abordagem à escrita, por esse motivo, pareceu-nos pertinente contribuir com uma atividade que se baseia na repetição de sons, de palavras, de rimas ou de expressões.

Apresentada a “lengalenga dos animais”, notamos especial interesse do G. em manusear e tocar as imagens dos animais e verificamos que distraidamente evocava o nome de alguns.

O G. repetiu com dificuldade as frases que compõem a lengalenga, no entanto, identificou e seleccionou com prontidão as imagens dos animais mencionados.

Realizou a ficha planificada, identificando e pintando os animais que continham o som [p]¹. Nesta fase foi essencial fornecer instruções visuais à criança bem como recorrer ao uso do reforço para que

¹Som transcrito com símbolo, de acordo com a representação do Alfabeto Fonético Internacional.

prosseguisse a atividade. Dos oito animais representados nas imagens existiam cinco que continham o som [p], tendo a criança identificado acertadamente quatro. Não conseguiu identificar dois dos animais (polvo e tartaruga) e demonstrou dificuldade em reconhecer o som sem ser no início da palavra, como foi o caso da palavra “sapo” que contém o som [p] na segunda sílaba.

Uma vez que a repetição assume um papel preponderante na aprendizagem de crianças com PEA, voltamos a repetir a atividade de expressão musical “Mestre André”, na expectativa que aprenda a cantar a música através de suporte visual, envolvendo-se na atividade e escolhendo no pictograma da canção o instrumento que pretende.

O G. manteve-se atento e motivado. Recorreu à utilização do gesto manifestando intencionalidade comunicativa. A atividade foi realizada em grupo, assumindo o G. papel de destaque porque lhe cabia a responsabilidade de selecionar os instrumentos musicais com que pretendia iniciar a canção. Verificamos que diminuiu o tempo de reação quando solicitada a sua interação, ao mesmo tempo que aumentou a capacidade de imitação de gestos simples que todas as crianças eram incitadas a imitar.

AÇÃO N.º 7

Iniciamos a intervenção da sessão n.º 7 (Anexo 20) com a repetição da atividade “Lengalenga dos animais”. O G. verbaliza mais palavras e fá-lo com maior rapidez. Por vezes dispersa, analisando os animais representados nas imagens, mas retoma a atividade quando a professora capta a sua atenção. Esboça um sorriso em algumas frases como sendo “que me dói o pescoço”, apercebendo-se da mímica com que

a professora acompanha a lengalenga. Quanto à ficha de trabalho associada à consciência fonémica, volta a identificar os mesmos animais como detentores do som [p].

Como estratégia de motivação, a criança é incitada a concluir a ficha uma vez que terá como recompensa a possibilidade de brincar na sua área de interesse: o computador.

Para finalizar a sessão, surgiu uma atividade de imitação de gestos simples, que pressupunha a concretização de movimentos intencionais, sem estereotípias. O G. e as restantes crianças presentes na UEE percecionam as diferentes partes do corpo, desenvolvendo assim o seu sentido motor e rítmico. O G. foi capaz de apontar as partes do corpo humano, aumentou os momentos e a duração do contacto visual direto com a professora e procurou ajuda, quando sentiu dificuldade em tocar ambos os cotovelos.

AÇÃO N.º 8

Nesta sessão (Anexo 21) optamos por desenvolver a capacidade de categorizar diferentes imagens em função da cor, utilizando uma das áreas fortes do G.: os jogos didáticos.

Como estratégias facilitadoras da aprendizagem, foram fornecidas instruções visuais para a concretização da tarefa e recorreu-se ao reforço motivador. Foi apresentado um saco de pano que continha bolas verdes, quando a criança nomeava e associava corretamente a cor das etiquetas, retirava uma bola.

Inicialmente, o G. apenas repetia as cores enunciadas pela professora. Depois, embora separasse corretamente todas as etiquetas, apenas identificava as cores “amarelo” e “azul”.

AÇÃO N.º 9

A ação n.º 9 (Anexo 22) pretendeu verificar se o G. domina algumas regras morfológicas e sintáticas. Para tal, desenvolvemos junto da criança a atividade denominada “Pictograma de frases”.

O Anexo 39 ilustra a ficha de trabalho em que foram apresentadas à criança três fases simples (“O menino lê o livro”, “A menina bebe o leite” e “O galo come o milho”) e também as imagens que representam as palavras principais. A criança recortou as imagens e posteriormente construiu cada frase, colando os desenhos pela ordem correta.

Como habitualmente, foram fornecidas instruções visuais, procuramos minimizar os estímulos distratores e aplicamos o reforço e sua extinção quando nos pareceu conveniente.

Relativamente ao desempenho do G. nesta atividade, importa referir que na frase “O galo come o milho” colou a imagem “o milho” no lugar correto mas deixando o texto na vertical, o que nos remete para o facto de a intervenção ainda não nos ter permitido controlar a rapidez com que executa as tarefas.

AÇÃO N.º 10

No seguimento da abordagem realizada na sessão n.º 8, procedemos na presente ação (Anexo 23) a uma nova aplicação da ficha que incide na consciência fonémica. Desta feita, o G. identificou todos os animais, mas continuou a não reconhecer o som [p] na segunda sílaba da palavra “sapo”.

Pintou as imagens com destreza e rapidez, mas com pouco cuidado em respeitar os contornos.

De modo a atuarmos na área da categorização quanto à letra, palavra e frase, promovemos o jogo “Vamos descobrir”. Verificamos que o G. identificou e separou todas as letras, tendo identificado como frases as palavras “formiga” e “vermelho”. Mostrou capacidade em compreender ordens simples e demonstrou maior expressividade emocional através de palavras e de comportamentos não verbais.

Nesta atividade o G. revelou-se mais atento, aumentando o tempo de concentração e olhou cada etiqueta com atenção. No final, realizou o seu puzzle favorito que resolveu com eficiência em poucos minutos.

AÇÃO N.º 11

Com vista à exploração da noção de padrão, planificamos na ação n.º 11 (Anexo 24) uma atividade que consistiu em que o G. aprendesse a seguir padrões associando objetos às cores, respeitando a sequência dada no modelo.

Foi com facilidade que seguiu o padrão existente e respeitou a orientação esquerda-direita / cima-baixo.

Preconizando o aumento do tempo de concentração e atenção na tarefa, a organização do espaço foi pensada com vista à redução de estímulos distratores, foram fornecidas instruções visuais quanto à elaboração da tarefa, recorreu-se ao reforço quando necessário e ofereceu-se como recompensa a exploração livre e lúdica do computador.

Posteriormente, em grupo, a criança participou numa dança de roda que previa o aumento da capacidade de imitação de gestos. Ressalvamos que o G. solicitou o apoio da professora, manifestando essa intenção através do gesto. Como estratégia para estimular a motricidade

da criança, foi promovida a aprendizagem pela modelação. A demonstração através da manipulação do próprio corpo da criança foi importante para que ocorresse a aprendizagem e a participação na atividade.

AÇÃO N.º 12

Como forma de trabalhar a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na sessão n.º 12 (Anexo 25) propusemos ao G. que organizasse os acontecimentos de uma estória simples com base no modelo apresentado.

Por associação, fê-lo com celeridade e corretamente. Procuramos minimizar os possíveis estímulos distratores e recorremos ao reforço e sua eliminação quando se mostrou pertinente. No final, sugerimos a repetição verbal da estória. As intenções comunicativas verbais aumentaram e o G. utilizou sílabas e palavras de forma adequada ao contexto.

A atividade final consistiu num jogo de exploração do próprio corpo. O G. acompanhou facilmente canções com os gestos solicitados e imitando a professora. Percecionou diferentes partes do seu corpo e diminuiu a propensão para a distração face a outros estímulos, tendo igualmente aumentado os momentos e a duração do contacto visual e interpessoal.

AÇÃO N.º 13

Convictos que nas atividades a serem desenvolvidas com as crianças com PEA, se deve ter em conta não somente a rotina, mas a

necessidade de várias repetições das atividades para que a criança aprenda, decidimos nesta sessão (Anexo 26) repetir as atividades que pressupõem a noção de adivinha, de rima e de lengalenga.

Como estratégias teóricas para a promoção cognitiva nas PEA, recorreremos essencialmente à repetição e ordenação de conceitos (uma aprendizagem sequencial pode facilitar a aprendizagem) e privilegiamos a aprendizagem feita através do estilo visual e manipulativo, na medida em que a aprendizagem é mais facilmente incorporada.

Para manter a criança atenta e com a atenção focalizada, o uso do suporte visual reveste-se de grande importância, porque permite que a criança aceda à informação sempre que necessite. Tal não é possível com a informação oral porque esta é transitória.

De um modo geral o G. conseguiu integrar a informação com sucesso, aumentou o tempo de concentração e atenção e recorreu a sílabas e palavras com estrutura silábica simples, de forma adequada ao contexto. No caso concreto da lengalenga aumentou as vocalizações de palavras e a capacidade de imitação de gestos simples.

AÇÃO N.º 14

A ação respeitante ao dia 10 de maio (Anexo 27) consistiu na realização de fichas de trabalho acerca do grupo semântico (categorização) e de manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção e exclusão).

O G. demonstrou maior facilidade nos exercícios relacionados com a síntese, produção, segmentação (manipulação silábica) e categorização (grupo semântico) e revelou mais dificuldade ao nível da

exclusão e identificação (manipulação silábica). Na ficha de identificação não identificou seis imagens das doze apresentadas. Com insistência e mais dependente do apoio da professora concluiu as fichas de identificação e exclusão.

Ao longo da realização das fichas de trabalho, sentimos necessidade de recorrer a estratégias para a promoção das aprendizagens académicas como sendo a construção e adaptação de materiais; aposta na aprendizagem objetiva e concreta; repetição e ordenação.

A fase seguinte da sessão consistiu na repetição da atividade “lengalenga dos animais” a que o G. acedeu de bom grado.

Por último, foi realizado um jogo de audição em que a criança ouviu sons de animais provindos do computador e identificou o nome do animal correspondente ao som. Esta atividade final foi revestida de êxito, sobretudo pelo recurso ao computador enquanto estratégia motivadora. O computador é um instrumento de aprendizagem para o qual o G. está motivado, se sente atraído e que, baseado no conhecimento que detém nesta área, manuseia com facilidade.

AÇÃO N.º 15

Para além das habituais atividades de rotina, o plano da ação n.º 15 (Anexo 28) teve como atividade central a nova aplicação das fichas de trabalho acerca do grupo semântico (categorização) e de manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção e exclusão).

Com base na intervenção implementada, o G. evidenciou facilidade na resolução de exercícios relacionados com a síntese, produção, segmentação (manipulação silábica) e categorização (grupo semântico) e mostrou mais reticência perante os exercícios de exclusão e

identificação (manipulação silábica). Na ficha de identificação identificou oito imagens das doze apresentadas. Voltou a manifestar maior dependência do apoio da professora nas fichas de identificação e exclusão.

Sentimos necessidade de recorrer às mesmas estratégias implementadas anteriormente, aquando a realização da mesma atividade: construção e adaptação de materiais; aprendizagem objetiva e concreta; incidência na repetição e ordenação.

AÇÃO N.º 16

O jogo “Vamos descobrir” relacionado com a área da categorização quanto à letra, palavra e frase, implementado anteriormente, na sessão n.º 10, voltou a ser promovido na presente ação de intervenção (Anexo 29), onde constatamos que o G. identificou e separou todas as letras e palavras, e reconheceu ainda como frase a palavra: “vermelho”. Ao longo da atividade revelou estar concentrado e atento, não existiram momentos de distração nem de “ausência”, agindo com destreza e rapidez na seleção das etiquetas.

Como técnicas facilitadoras da aprendizagem socorremo-nos do suporte visual; da redução de estímulos distratores; reforço e diminuição/eliminação do mesmo quando julgado adequado.

De seguida, o G. foi informado que a próxima atividade decorreria no computador onde deveria procurar imagens semelhantes. Apesar do aumento gradual do nível de dificuldade que o jogo pressupunha, o G. procurou os pares ativamente e em curtos espaços de tempo.

Baseados na necessidade de repetição das atividades para uma assimilação mais fácil, na ação n.º 17 (Anexo 30) repetimos o jogo “Vamos descobrir” e verificamos que o G. categorizou corretamente todas as etiquetas pela primeira vez.

De seguida, procedeu-se à apresentação de uma atividade acerca de sequências lógicas, temática já abordada anteriormente pelo G. e onde demonstrou alguma dificuldade. Desta vez, o G. manifestou igualmente dificuldade em compreender a lógica do padrão e em reproduzi-lo autonomamente, estando muito dependente do estímulo visual e não propriamente da representação mental do mesmo. Devemos realçar que, de modo a melhorar o desempenho do G., mudamos de estratégia, no entanto, o resultado manteve-se. Com vista à promoção da integração sensorial recorremos a materiais feitos com massa de modelar. Com a ajuda de moldes o G. criou três formas geométricas diferentes (círculo, quadrado e triângulo) e deveria completar as sequências propostas pela professora. Ao longo da atividade apelamos à aprendizagem objetiva e concreta através da repetição e ordenação.

A sessão culminou com a realização de uma atividade em grupo, em que as crianças deveriam realizar experiências com a própria voz como cantar, rir, falar, chorar... com a finalidade de incentivar a expressão de uma maior variedade de sentimentos e emoções. O G. participou positivamente, imitando a professora e usando expressões faciais e gestos, à medida que eram solicitados.

AÇÃO N.º 18

Recorremos a estratégias técnicas como a redução de estímulos distratores; recurso a suporte visual; reforço; aprendizagem objetiva e concreta; repetição e ordenação, para podermos implementar as atividades previstas para o dia 24 de maio (Anexo 31). Assim, após as rotinas habituais desencadeamos novamente a implementação do jogo “Vamos descobrir”. Verificamos que o G. categorizou adequadamente todas as etiquetas, como já havia acontecido na última implementação da mesma atividade.

Prosseguimos a sessão com mais exercícios relacionados com o grupo semântico (categorização) e com a manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção e exclusão).

O G. revelou facilidade de execução e rapidez nas tarefas relacionadas com a síntese, produção, segmentação (manipulação silábica) e categorização (grupo semântico). As dificuldades demonstradas continuam a situar-se ao nível da exclusão e identificação (manipulação silábica), ainda que o G. se esforce mais por fazer corretamente os exercícios.

AÇÃO N.º 19

Uma das atividades que assumiu maior destaque no plano da ação n.º 19 (Anexo 32) foi a exploração de uma estória simples. Após a leitura, foi solicitado à criança que ordenasse a estória com base no modelo. O G. concretizou a atividade com facilidade e enunciou frases simples, ainda que algumas palavras surgissem mal articuladas.

Partiu-se para a atividade seguinte, mais concretamente para a implementação de exercícios relacionados com o grupo semântico (categorização) e a manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção e exclusão).

Procuramos insistir nas áreas em que o G. revela maior dificuldade, ou seja, a exclusão e identificação (manipulação silábica), e por isso, definimos como estratégias facilitadoras a aprendizagem objetiva e concreta; a incidência na repetição e ordenação; recompensa e interesse restrito (oferecendo a possibilidade de concretizar jogos didáticos e puzzles da eleição do G.).

AÇÃO N.º 20

Por forma a reforçar e consolidar as aprendizagens, iniciamos esta sessão (Anexo 33) com a “lengalenga dos animais”, já conhecida pela criança. O G. seguiu as etapas da atividade com segurança na manipulação dos materiais de que dispunha e verbalizou praticamente todas as palavras finais de cada frase.

De seguida, procedeu-se ao desenvolvimento da atividade “Loto de letras e palavras”. Solicitou-se ao G. que retirasse uma etiqueta de cada vez, contendo a mesma uma letra ou palavra, e que nomeasse, repetisse e associasse à letra ou palavra idêntica. Verificamos que identificou e nomeou todas as letras, mas apenas repetiu as palavras, após serem enunciadas pela professora.

Com vista à promoção de atividades de leitura, contagem e descoberta da Natureza, recorremos à área de interesse restrito do G., o uso do computador, permitindo que ele explorasse um Cd interativo. Para além da área de interesse restrito, ao longo da sessão sentimos a

necessidade de recorrer a outras estratégias como sendo a redução de estímulos distratores; o suporte visual; o uso do reforço e a repetição e ordenação da informação.

AÇÃO N.º 21

Ao atentarmos no Anexo 34, constatamos que, nesta fase final da intervenção, apostamos na consolidação de exercícios aplicados anteriormente. Assim, não surge nenhuma atividade que constitua novidade para a criança.

Realizaram-se exercícios no âmbito do grupo semântico (categorização) e da manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção e exclusão). Compreendemos que existem algumas lacunas quanto à exclusão e identificação (manipulação silábica) e procuramos desenvolver, sobretudo, essas áreas.

De modo a incidir na repetição e ordenação de atividades, recorreremos novamente à exploração da “lengalenga dos animais” e ao “jogo de exploração do corpo”; construímos e adaptamos materiais e socorremo-nos dos interesses restritos, utilizando-os como recompensa.

AÇÃO N.º 22

Na ação n.º 22 (Anexo 35) propusemo-nos a realizar, para além das atividades habituais de rotina, três atividades principais, são elas fichas de trabalho acerca do grupo semântico (categorização) e de manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção e exclusão); o “jogo das cadeiras” e adivinhas.

Como estratégias motivadoras para a concretização das três atividades recorremos a suporte visual quando necessário e ao reforço verbal (e sua eliminação/diminuição); preconizamos e potenciamos a aprendizagem objetiva e concreta; privilegiamos a repetição e ordenação; incentivamos a colaboração para a manipulação de materiais e damos tempo para que a resposta surtisse.

Verificamos que a criança teve um desempenho satisfatório nas atividades, ainda que não tenha reagido bem ao facto de não ser o vencedor do “jogo das cadeiras”. Porém, ficou a assistir ao jogo até ao final, torcendo por um dos colegas que pretendia que fosse o vencedor.

AÇÃO N.º 23

Na penúltima sessão de intervenção (Anexo 36), optamos por efetuar a consolidação de aprendizagens ao nível do grupo semântico (categorização) e de manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção e exclusão), das sequências lógicas e das rimas.

O G. está agora mais desperto e atento às instruções que lhe são fornecidas, forma algumas palavras juntando as sílabas que lhe são ditas, segmenta com facilidade cada palavra em sílabas, descodifica as palavras com a mesma sílaba inicial, seleciona e identifica as palavras que iniciam com a mesma sílaba, percebe, com alguma dificuldade, após a exclusão de uma sílaba, qual a palavra que se obtém e deteta o objeto que pertence ao grupo semântico.

A nossa intervenção contribuiu para que o G. conseguisse completar as sequências lógicas simples apresentadas pela professora sem grande dificuldade e os períodos de distração pareceram-nos

mínimos. Aparenta possuir a noção de rima, uma vez que identifica facilmente palavras com o mesmo som final.

Para a concretização das atividades referidas valemo-nos das seguintes estratégias: suporte visual; repetição e ordenação; incentivar a colaboração para a manipulação de materiais e dar tempo suficiente para que a resposta ocorresse.

AÇÃO N.º 24

A sessão final (Anexo 37) ocorreu num clima de maior segurança e descontração. Para além das atividades de rotina habituais, foram propostas mais duas tarefas: a realização de uma ficha de trabalho onde deverão ser distinguidas letras/palavras/imagens e jogos de movimento.

Em traços gerais, ambas as atividades revelaram resultados positivos. Entendemos que contribuíram para o sucesso das mesmas o recurso a várias estratégias como instruções visuais e recompensas que privilegiaram os interesses restritos do G., neste caso a utilização do computador.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o objetivo de compreender a relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem técnica de leitura e escrita e os resultados alcançados em pré leitura no final de 24 sessões de ação, foi aplicado o TLTL.

Baseados nos resultados apresentados no Quadro 2, constatamos uma clara progressão no produto, fruto da implementação de atividades sistemáticas relacionadas com competências de pré leitura, o que comprova que as estratégias da intervenção contribuíram para a diminuição das dificuldades.

Respostas corretas Conceitos	1.º aplicação	2.ª aplicação
Número	3	3
Letra	2	2
Palavra	1	1
Palavra/primeira	0	1
Palavra/última	0	0
Letra maiúscula	0	0
Letra minúscula	0	0
Letra/palavra/primeira	0	0
Letra/palavra/última	0	0
Frase	2	3
Nome próprio	0	1
Título	0	1
Linha/primeira	1	1
Linha/última	0	1
Texto escrito	0	1
TOTAL	9	15

Quadro 2 - Conhecimentos iniciais e finais acerca da linguagem técnica da leitura e da escrita.

Os dados apresentados revelam que no segundo momento de aplicação do TLTE (após intervenção) o G. mostrou ganhos em seis categorias da linguagem técnica da leitura e escrita, tendo acertado elementos como: identificação da “primeira palavra de uma frase”; noção de “frase”; percepção de que o nome próprio começa com maiúscula; identificação do título de uma estória, noção de “última linha” e noção de “estória escrita”.

Os valores expressos demonstram que manteve corretas, em ambas as aplicações, respostas relacionadas com quatro categorias de conhecimentos diferentes: conhecimento do termo “número”; identificação de letras; noção de “palavra” e de “primeira linha”.

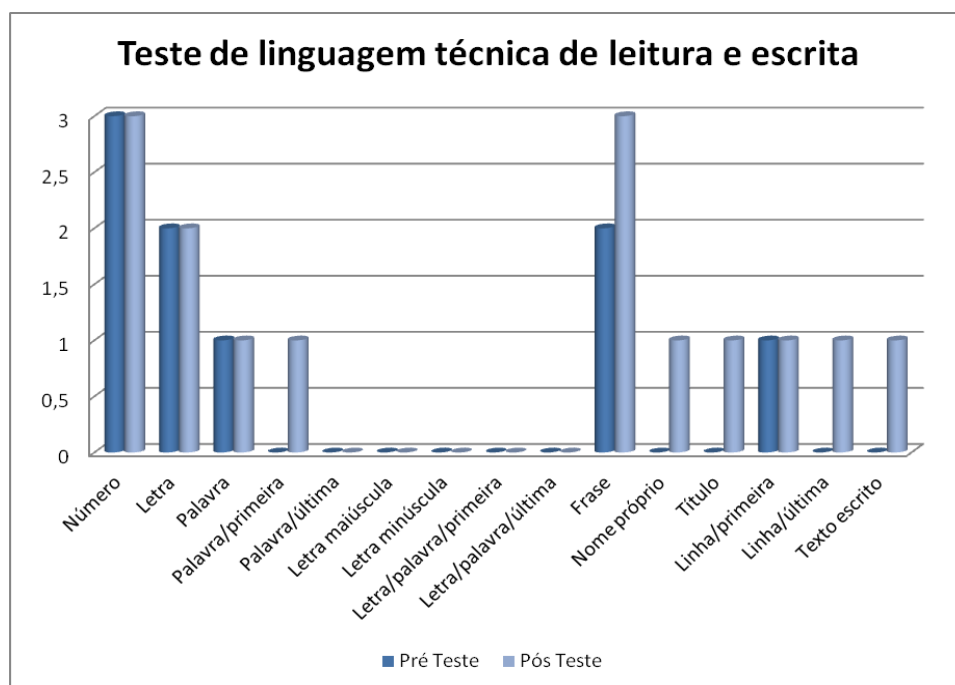


Gráfico 1 – Resultados da aplicação do TLTE

O gráfico permite-nos apurar que, em ambos os momentos, o G. manteve incorretas as respostas respeitantes a cinco categorias, mais

concretamente no que se refere à noção de “última palavra”; conhecimento de “letras maiúsculas” e “minúsculas”; conhecimento de “primeira letra de cada palavra” e “última letra de cada palavra”.

Relativamente às conclusões acerca do plano de intervenção implementado importa destacar que se registaram evoluções significativas na aprendizagem devido ao trabalho sistemático e de repetição que preconizamos desde início e que fomos desenvolvendo.

Reunidas as informações necessárias relativas ao desenvolvimento e comportamento desta criança, através dos instrumentos de avaliação e observação, concluímos que de um modo global, comparativamente à primeira avaliação, e após 24 sessões de intervenção, o G. evidenciou progressos positivos, evidentes no seu relacionamento com os outros, com o seu envolvimento nas tarefas.

A sua evolução foi significativa, também no que toca ao desenvolvimento da linguagem. O G. mostrou-se mais recetivo às ações dos adultos e começou a apresentar maior intencionalidade comunicativa.

Se atentarmos nos registos de avaliação da professora (Anexo 13), constatamos que o G. atingiu a generalidade dos objetivos propostos para cada atividade, e que aumentaram ao longo das sessões a sua capacidade de iniciativa, a capacidade de atenção seletiva e conjunta, o tempo de concentração e atenção na realização das atividades.

Embora se verifique uma melhoria nas aprendizagens do G., verificamos que as maiores dificuldades se situaram em atividades relacionadas com sequências lógicas e com a manipulação silábica, mais concretamente no que se refere à exclusão de sílabas e identificação (descodificação de palavras com a mesma sílaba inicial).

Defior e Serrano (2005) revelaram nos seus estudos que a criança evolui, ao nível da leitura e da escrita, no confronto com uma realidade

que a incita a fazer suposições, a compará-las e a modificá-las, neste caso concreto, procuramos encontrar formas de fazer com que o G. notasse os fonemas, descobrisse a sua existência e a possibilidade de os separar, de modo a desenvolver a consciência fonológica. O G. realizou atividades que visavam identificar semelhanças, diferenças, quantidades e a ordem dos sons na fala e posteriormente, discriminou os sons das letras, sílabas e palavras.

Autores como Alves Martins e Silva (1999) e Goikoetxea (2005) comprovam nos seus estudos que o sucesso da aprendizagem da leitura em crianças de 5 ou 6 anos é predito segundo a consciência fonológica de pequenas unidades, da mesma forma que Horta e Martins (2004) e Sim-Sim (2007) defendem que as experiências e aprendizagens que ocorrem antes do ingresso no 1.º Ciclo, determinam o sucesso na aquisição da leitura, nomeadamente no que se prende com a descodificação. Após intervenção, verificamos que, apesar do diferente nível de desempenho do G. na aprendizagem, o treino fonológico aplicado teve efeitos positivos ao nível da consciência fonológica e dos requisitos de pré leitura.

Conseguir classificar o fonema inicial prevê que a criança consiga segmentar o fonema inicial das palavras e avaliar aquelas em que o primeiro fonema é semelhante, ainda assim, é uma tarefa que não impõe uma representação isolada das várias unidades fonéticas que constituem as palavras. Treiman (1992) encara estas tarefas como modo de avaliar, nas crianças, a capacidade de analisar as sílabas no seu ataque e rima, considerando esta capacidade como uma forma mediadora da consciência fonológica entre competência de segmentação silábica e fonética.

Os exercícios relacionados com a supressão do fonema inicial, por exigirem grande capacidade de memória, são encarados

cognitivamente como particularmente difíceis. O mesmo autor realça ainda que o desempenho da criança poderá ser facilitado com o recurso à divisão ataque/rima. No seu estudo apresenta dados que indicam que as crianças de idade Pré Escolar terão êxito na tarefa de aprender a suprimir o fonema inicial se este coincidir com o ataque da palavra. Neste caso concreto, a rima funcionou como facilitador da comunicação ao mesmo tempo que promoveu a utilização de sílabas/palavras, com estrutura silábica simples, de forma adequada ao contexto.

Rosner e Simon (1971), num dos seus trabalhos defendem que o grau de dificuldade do exercício varia em função da posição do fonema a reduzir. Ao longo das sessões pudemos comprovar que a criança com PEA apresentou maior dificuldade no que se prende com a identificação e exclusão de fonemas.

A avaliação realizada após intervenção revela resultados positivos e dá por cumpridos os objetivos previstos inicialmente.

Os aspetos mais trabalhados prenderam-se com a competência de pré leitura, no entanto, observamos ganhos do ponto de vista psicomotor no que se refere à coordenação motora, nos aspetos da coordenação manual, e nas funções psicomotoras relacionadas com a memória e à atenção, bem como à orientação espaço temporal. Constatamos mudanças no que concerne à dimensão sócio afetiva, evidenciando-se a autoestima, a valorização pessoal e, sobretudo, a disposição para interagir e trabalhar com o outro.

Ao nível das atitudes assistimos a um progresso quanto à segurança apresentada pelo G. perante desafios e a uma crescente autonomia e independência na concretização das atividades. Como referido anteriormente, o sujeito selecionado demonstrou gradualmente

maior iniciativa na realização das tarefas e no manuseio de materiais e objetos.

As atividades programadas que preconizavam o estabelecimento de contacto interpessoal contribuíram para uma maior desinibição, na medida em que aumentaram a quantidade de interações por sessão e a duração de cada interação.

As estratégias de motivação adotadas ao longo da intervenção favoreceram o desenvolvimento da persistência, sobretudo na finalização das tarefas, ao mesmo tempo que aumentaram a capacidade de atenção e concentração.

O G. apresenta forte interesse no uso do computador. Este facto desperta-nos para os benefícios que as TIC poderão trazer a esta criança com PEA e revela que tem facilidade e consegue lidar com meios avançados e complexos de informação e comunicação. O recurso ao computador não promove apenas o desenvolvimento e crescimento pessoal, representa “uma janela que se abre para o mundo” atenuando assim a discriminação social existente na sociedade relativamente às pessoas portadoras de algum tipo de deficiência.

As evidências demonstram que a nossa intervenção contribuiu positivamente para o desenvolvimento da competência de pré leitura do G., no entanto, assumimos que as restantes atividades concretizadas diariamente em contexto de Jardim de Infância ajudaram a garantir o sucesso da nossa ação.

Os resultados obtidos permitem ainda dar uma resposta afirmativa à nossa questão de partida, de facto, o recurso a atividades e estratégias específicas e sistemáticas melhoram a competência de pré leitura de uma criança com PEA.

CAPÍTULO 5:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto surgiu após reflexão acerca da problemática a abordar para que posteriormente reuníssemos condições de concretizar as restantes etapas que o trabalho pressupõe: investigação teórica, recolha e tratamento de dados, intervenção e análise de resultados.

O principal objetivo deste estudo foi o de procurar perceber de que forma as Perturbações do Espectro de Autismo podem contribuir para o futuro êxito ou fracasso das crianças na aquisição da competência de pré leitura.

Para a avaliação recorreu-se à aplicação da prova TLTE no início de março e no final do mesmo ano letivo.

A principal conclusão do nosso estudo é que as atividades sistematizadas e repetidas desenvolveram ganhos significativos no G. e estruturaram um aumento de aquisições de requisitos de pré leitura, no nível Pré Escolar.

O presente projeto de intervenção veio reforçar que as crianças com PEA conseguem adquirir e ampliar a competência de pré leitura e, inclusivamente, muitas vezes chegam a alcançar resultados superiores aos previstos para o seu nível cognitivo.

Este projeto permitiu-nos constatar que o recurso a diversas metodologias e a estratégias diversificadas contribui positivamente para o desenvolvimento da competência de pré leitura, sendo que este constituiu o nosso objetivo primordial. A integração numa equipa multidisciplinar, contribuiu para a recolha de dados, utilização de materiais e para a seleção e implementação de estratégias.

Pensamos que os conhecimentos que as crianças possuem acerca da linguagem escrita no final do nível Pré Escolar assumem um papel preponderante na aquisição da leitura, e são estes conhecimentos que irão

estabelecer relações diferenciadas com as várias dimensões da leitura: reconhecimento de palavras, leitura oral e compreensão.

A nossa intervenção revelou-se eficaz porque revelou pontos positivos de desenvolvimento e crescimento pessoal do nosso participante, que foi favorecido pela metodologia e as estratégias adotadas e implementadas ao longo do plano de ação traçado.

Por forma a garantir o sucesso de crianças com PEA na aprendizagem da leitura sugerimos respostas educativas ajustadas às necessidades educativas de cada aluno. É fundamental que exista uma adequada adaptação curricular, que permita a progressão das aprendizagens e simultaneamente trabalhe a auto estima e interesses da criança.

Gostaríamos de salientar como limitação deste trabalho, o facto de termos adotado uma metodologia (estudo de caso) que não permite a generalização de conclusões. Ainda assim, neste caso concreto, conseguimos comprovar a eficácia da nossa intervenção pelo sucesso obtido na concretização das atividades programadas.

Embora não possamos extrapolar as conclusões a que chegamos, esperamos que os resultados obtidos no nosso estudo possam contribuir para futuras investigações e conduzir a novas reflexões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Adams, M.J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Albarelo, L., Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-George (Eds.) (1997). *Práticas e métodos de Investigação em ciências sociais*, Lisboa: Ed. Gradiva.

Alves Martins, M., Mata, L., Peixoto, F. & Monteiro, V. (2000). *Teste de linguagem técnica da leitura e escrita*. 2.^a Ed. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Alves Martins, M. & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17 (1), pp. 49-63.

American Psychiatric Association. (2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR*. 4.th ed. (text revision). Washington DC.

Bautista, Rafael (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação - Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.

Bell, J. (2008). *Projecto de pesquisa*. Porto Alegre: Editora Artmed. 4ª Edição.

Borges, M. (2000). *Autismo - Um silêncio ruidoso. Perspectiva Empírica sobre o autismo no sistema regular de ensino*. Dissertação de mestrado não publicada apresentada à Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.

Bortfeld, H. & Whitehurst, G. (2000). Sensitive Periods in First Language Acquisition. In D.B. Bailey, J.T. Bruer, F.J. Symons, and J.W. Lichtman (eds.). *Critical Thinking about Critical Periods*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., pp. 173–192.

Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. *Nature*, 301, pp. 419-421.

Bradley, L. & Bryant, P. (1991). Phonological awareness: Implications for prereading and early reading instruction. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds.). *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 37-45.

Bryant, P., Bradley & Maclean, L. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 5 (7), pp. 444-450.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Defior, S. & Serrano, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish: From global to analytical. In *Reading and Writing*, 18, pp. 81-98.

DSM-IV-TR (2002) – *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. American Psychiatric Association. 4ª Edição. Texto Revisto. Climepsi Editores.

Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes*. Porto: Porto Editora.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.

Goikoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish speaking children. In *Reading & Writing*, 18, pp. 51-79.

González, Olalla (2009). *Chibos sabichões: texto de B.A.T.A.*. Matosinhos: Kalandraka.

Horta, I. V. & Martins, M. A. (2004). *Desenvolvimento e aprendizagem da Ortografia*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Israel, S. E. (2008). *Early Reading First and Beyond*. USA: Corwin Press.

Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: E.P.U.

Lima, C., Gouveia, R., Garcia, F., Nascimento, C. & Quinhones Levy (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.

Lundberg, I. (1991). Phonemic awareness can be developed without reading instruction. In S. Brady, & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 129–151.

Mann, V. (1989). Les habiletés phonologiques: prédicteurs valides des futures capacités en lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti le lecteur* (pp. 221-239). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

Marques, R. (1995). *Ensinar a ler. Aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Editora Quarteto.

Marques, J. & Sarmento, T. (2007). *Investigação-acção e construção da cidadania*. Revista Lusófona de Educação, Núm. 9, sin mes, pp. 85-102.

Martins, M., Mata, L., Peixoto, F. & Monteiro, V. (2000). *Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada/Departamento de Psicologia Educacional.

Martos, J., Ayuda, R., Freire, S., González, A. & Llorente, M. (2012). *Transtornos del Espectro Autista de Alto Funcionamiento. Otra forma de Aprender* (2ª ed.). Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y especial.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Menyuk, P. & Brisk, M. (2005). *Language development and education*. Basing Stoke (R. U.): Palgrave Macmillan.

Mialaret, G. (1987). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

Micotti, M. C. (1980). *Piaget e o Processo de Alfabetização*. S. Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

Minschew, N. J., Goldstein, G., Taylor, H. G. & Siegel, D. J. (1994). Academic achievement in high-functioning autistic individuals. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 16, pp. 261-270.

Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Morato, P. (2007). *Perfil funcional da comunicação e a adaptação sócio-comunicativa no espectro autístico*. Tese de doutoramento não publicada apresentada à Universidade de São Paulo.

Oliveira, G. (2006). Autismo: história, clínica, diagnóstico. *Diversidades*, N.º14, 2006, pp.19-26.

Parr, Todd (2007). *Ler é divertido*. Edições Gailivro.

Pereira, R.S. (2009). *Neuropsicologia da Dislexia e Análise de Erros em Disortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Extremadura, Espanha.

Piaget, J. (1974). *A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

Queiroz, M. I. (1991). *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebello, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Ribeiro, J. L. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde* (2a ed.). Porto: Livpsic.

Rivière, A. (2001). *Autismo: Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

Rosner, J. & Simon, D. P. (1971). The auditory analysis test: An initial report. *Journal of Learning Disabilities*. 4, pp. 40-48.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Albarello, L., Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 84-116.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.

Schwartzman, J. S. (1994). *Autismo Infantil*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Schopler, E. & Mesibov, G. B. (1995). *Learning and cognition in Autism*. New York: Plenum Press.

Silva, A. C. (1997). *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura – Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. Análise Psicológica*, 2 (XV), pp. 283-303.

Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. 1ª ed. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Ed. Gulbenkian.

Sulzby, E., & Teale, W. H. (1996). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.

Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 65-106.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Whitehurst, Grover J., & Lonigan, Christopher J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In Susan B. Neuman & David K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). New York: Guilford Press.

Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (1), pp. 11-29.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2 ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3a ed.. Porto Alegre: Bookman.

Yin, Robert (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4ª edição).
Porto Alegre: Artmed Editora.

ANEXOS

ANEXO 1

Autorização do Agrupamento

12 de dezembro de 2011

Assunto: Solicitação para realização de estudo com vista à elaboração de Dissertação de Mestrado em Educação Especial.

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas de Ansião,

Tendo em vista a realização da minha Dissertação de Mestrado em Educação Especial, domínio cognitivo e motor, tutelada pela Escola Superior de Educação de Coimbra, subordinada ao tema “*Promoção da competência de pré leitura em criança com PEA em idade Pré Escolar*”, sob a orientação da Professora Doutora Anabela Panão Ramalho, venho solicitar a V. Exa., que se digne autorizar a realização do trabalho empírico do referido estudo na Instituição que tão dignamente dirige, na Unidade de Ensino Estruturado.

A informação de que necessito para elaborar o meu estudo será recolhida através de pesquisa documental, entrevistas, observação naturalista, fichas de trabalho, aplicação do Teste de Linguagem Técnica de Leitura e Escrita e diálogos informais. A participação no presente estudo é voluntária e todos os dados obtidos serão confidenciais e anónimos. As respostas obtidas serão tratadas com o maior rigor e sigilo.

Certa da V. melhor atenção, agradeço antecipadamente a colaboração solicitada.

Com os melhores cumprimentos,
Paula Gomes

ANEXO 2

Consentimento livre e esclarecido da Professora Educação Especial

Prezada Entrevistada,

Estou a desenvolver uma pesquisa de Mestrado na Escola Superior de Educação de Coimbra, a decorrer na área da Educação Especial – Domínio cognitivo e motor, subordinada ao tema “*Promoção da competência de pré leitura em criança com Perturbações do Espectro de Autismo (PEA)*”. O presente estudo é desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Anabela Panão Ramalho, com o objetivo geral de avaliar o potencial preditivo da aplicação de um teste em dois momentos distintos. Pretende-se verificar se as diferenças entre os testes se repercutem no potencial da criança para prever posteriores progressos ao nível da leitura.

A sua participação é muito importante, por esse motivo, solicito o seu consentimento para me facultar o seu Projeto Curricular de Turma e outra documentação oficial julgada conveniente, e para participar numa entrevista.

O seu nome não será divulgado na pesquisa, o que garante o seu anonimato, e as informações recolhidas serão apenas utilizadas para fins de estudo.

Gostaria de deixar claro que a sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar posteriormente o seu consentimento, se assim o desejar.

Desde já agradeço a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento.

Contacto: Mestranda Paula Sofia Freire Gomes – 96* *** ***** E-mail: paulasfgomes@hotmail.com

Declaração

Eu, confirmo que fui esclarecida e informada de forma clara e detalhada quanto ao(s) objetivo(s) deste estudo e quanto à minha forma de participação.

Concordo facultar a documentação necessária e participar na entrevista.

() Autorizo a publicação dos dados recolhidos para efeitos de estudo.

() Não autorizo a publicação dos dados recolhidos para efeitos de estudo.

Assinatura da Entrevistada: _____

Assinatura da Entrevistadora: _____

Data: ____/____/____

ANEXO 3

Consentimento livre e esclarecido do Encarregado de Educação

Prezado(a) Encarregado(a) de Educação,

Estou a desenvolver uma pesquisa de Mestrado na Escola Superior de Educação de Coimbra, a decorrer na área da Educação Especial – Domínio cognitivo e motor, subordinada ao tema “*Promoção da competência de pré leitura em criança com Perturbações do Espectro de Autismo (PEA)*”. O presente estudo é desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Anabela Panão Ramalho, com o objetivo geral de avaliar o potencial preditivo da aplicação de um teste em dois momentos distintos. Pretende-se verificar se as diferenças entre os testes se repercutem no potencial da criança para prever posteriores progressos ao nível da leitura.

A participação do seu educando é muito importante, por esse motivo, solicito o seu consentimento para que o mesmo seja observado em contexto de sala de aula e participe em atividades propostas ao longo de 24 sessões de aproximadamente 3 horas, sendo avaliado através de um teste no início e no fim da intervenção.

O nome do seu educando não será divulgado na pesquisa, o que garante o seu anonimato, e as informações recolhidas serão apenas utilizadas para fins de estudo.

Gostaria de deixar claro que a sua participação é voluntária e que poderá recusar a participação do seu educando ou retirar posteriormente o seu consentimento, se assim o desejar.

Desde já agradeço a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento.

Contacto: Mestranda Paula Sofia Freire Gomes – 96* *** ** E-mail: paulasfgomes@hotmail.com

Declaração

Eu,, Encarregado(a) de Educação do aluno confirmo que fui esclarecido(a) e informado(a) de forma clara quanto ao(s) objetivo(s) deste estudo e quanto à forma de participação do meu educando.

Concordo com a observação do meu educando em contexto de sala de aula e que participe nas atividades consideradas relevantes ao estudo.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Assinatura da Mestranda: _____

Data: ____/____/____

ANEXO 4

Guião de entrevista à Professora de Educação Especial

Tema: Promoção da competência de pré leitura em criança com Perturbações do Espectro do Autismo.

Objetivos: - Recolher informação para caraterizar o entrevistado;

- Recolher informação para caraterizar a criança;

- Recolher informação para fazer o levantamento de estratégias/atividades de ação;

- Implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação-ação em curso.

Entrevistado: **Professora de Educação Especial.**

Dimensões	Objetivos	Questões	Observações
A) Recolha de Informação: <input type="checkbox"/> Identificação do entrevistado; <input type="checkbox"/> Motivação do Entrevistado;	<input type="checkbox"/> Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente. <input type="checkbox"/> Motivar o entrevistado; <input type="checkbox"/> Garantir confidencialidade.	1. Apresentação do entrevistado/entrevistador;	<input type="checkbox"/> Uso de linguagem agradável, correta e adaptada ao entrevistado; <input type="checkbox"/> Informar sobre os objetivos do trabalho, esclarecer que vai ser mantido o anonimato das pessoas envolvidas e dos dados recolhidos.
B) <input type="checkbox"/> Perfil do Entrevistado;	<input type="checkbox"/> Caraterizar o entrevistado.	2. Que idade tem? 3. Quanto tempo de serviço tem? 4. Qual é a sua habilitação? 5. Há quanto tempo trabalha na Educação Especial? 6. Há quanto tempo leciona nesta escola?	<input type="checkbox"/> Estar atento às reações e anotá-las; <input type="checkbox"/> Mostrar total disponibilidade e abertura, para a compreensão das situações apresentadas.
C) <input type="checkbox"/> Casos com Perturbação do Espectro do Autismo;	<input type="checkbox"/> Fazer o levantamento de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.	7. Atualmente acompanha crianças com Perturbação do Espectro do Autismo? Quantas? 8. Há quanto tempo trabalha com os alunos em questão? 9. Quanto tempo por semana	

		está com os alunos em estudo?	
D) <input type="checkbox"/> Desenvolvimento das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo;	<input type="checkbox"/> Compreender as necessidades de intervenção.	10. Estes alunos acompanham a turma normalmente? 11. Existe um programa educativo individual adaptado às suas capacidades? 12. Os alunos em estudo têm acompanhamento de terapia da fala? 13. É necessário trabalhar alguma área específica?	
F) <input type="checkbox"/> Intervenção implementada / a implementar com os alunos.	<input type="checkbox"/> Efetuar o levantamento de estratégias para atuação. <input type="checkbox"/> Pedir colaboração na implementação de novas estratégias.	14. Relativamente à área da linguagem oral e abordagem à escrita, o que acha que as crianças devem ser capazes de fazer, que competências ou conhecimentos devem possuir, à saída do jardim-de-infância? 15. Que estratégias utiliza para promover a linguagem oral e abordagem à escrita? 16. Quais são as suas expectativas, relativamente ao percurso escolar destes alunos?	<input type="checkbox"/> Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar na orientação, para implementação de novas estratégias de ação.

ANEXO 5

Guião de entrevista à Encarregada de Educação

Tema: **Promoção da competência de pré leitura em criança com Perturbações do Espectro do Autismo.**

Objetivos: - Recolher informação para caraterizar o entrevistado;
 - Recolher informação para caraterizar a crianças;
 - Recolher informação para fazer o levantamento de estratégias/atividades de ação;
 - Implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação-ação em curso.

Entrevistado: **Encarregado de Educação.**

Dimensões	Objetivos	Questões	Observações
A) Recolha de Informação: <input type="checkbox"/> Identificação do entrevistado; <input type="checkbox"/> Motivação do Entrevistado;	<input type="checkbox"/> Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente. <input type="checkbox"/> Motivar o entrevistado; <input type="checkbox"/> Garantir confidencialidade.	1. Apresentação do entrevistado/entrevistador ;	<input type="checkbox"/> Uso de linguagem agradável, correta e adaptada ao entrevistado; <input type="checkbox"/> Informar sobre os objetivos do trabalho, esclarecer que vai ser mantido o anonimato das pessoas envolvidas e dos dados recolhidos.
B) <input type="checkbox"/> Perfil do Entrevistado;	<input type="checkbox"/> Caraterizar o entrevistado.	2. Com que idade foi detetada a problemática do seu educando? 3. Tem notado alterações na problemática/ no comportamento/ na situação do seu educando? E se não usufrísse desse apoio? 4. Na sua opinião para que serve a ajuda dada pela docente de educação	<input type="checkbox"/> Estar atento às reações e anotações; <input type="checkbox"/> Mostrar total disponibilidade e abertura, para a compreensão das situações apresentadas.

		especial ao seu educando? Dê exemplos. 5. Na sua opinião a escola tem oferecido todo o apoio necessário para ajudar o seu educando a ultrapassar as dificuldades que apresenta? (apoio educativo, terapia da fala, encaminhamentos para consultas, etc.)	
C) <input type="checkbox"/> Desenvolvimento das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo;	<input type="checkbox"/> Compreender as necessidades de intervenção.	6. Que tipo de atividades realiza com a criança? 7. Neste momento, quais são as dificuldades que apresenta? Quais as áreas fracas? 8. Quais são os comportamentos adequados e / ou inadequados, manifestados atualmente pela criança?	
D) <input type="checkbox"/> Intervenção implementada / a implementar com os alunos.	<input type="checkbox"/> Efetuar o levantamento de estratégias para atuação. <input type="checkbox"/> Pedir colaboração na implementação de novas estratégias.	9. Como avalia a evolução da criança, quais foram as alterações mais significativas que observou? 10. Colabora com os outros elementos que trabalham com a criança? 11. Transmite aos outros elementos que trabalham com a criança, o tipo de estratégia/método, de modo a facilitar a articulação do trabalho e a rápida evolução da criança?	<input type="checkbox"/> Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar na orientação, para implementação de novas estratégias de ação.

ANEXO 6

Entrevista à Professora de Educação Especial

Objetivos: Recolher informação acerca do desenvolvimento da Linguagem Oral e abordagem à Escrita de criança com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), bem como à intervenção praticada com a respetiva criança.

Amostra: Professora de Educação Especial, a trabalhar na Unidade de Ensino Estruturado do Agrupamento de Escolas de Ansião.

Ano Letivo: 2011/2012

Data: 1 de março de 2012

Entrevistadora: P

Entrevistada: A

Sou Educadora de Infância e encontro-me atualmente a realizar um estudo acerca do “**Promoção de competências de pré leitura em criança com Perturbações do Espectro de Autismo**”, integrado num projeto de Mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo e motor) da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Ao longo da Educação Pré-Escolar, a linguagem assume-se como área de desenvolvimento primordial e é reconhecida como uma condição fundamental de sucesso para aprendizagens futuras. Muita literatura tem descrito a aprendizagem da leitura e escrita como um processo que se inicia muito antes da entrada para a escola do 1º ciclo. Todos nós reconhecemos nas atividades de registo, na exploração das letras e nas tarefas de pré escrita das crianças, precursores de atividades mais formais que se consolidarão aquando da entrada para o 1º ciclo e da consequente aprendizagem formal da leitura e escrita.

Na entrevista que se segue e para a qual solicito a sua colaboração, garantimos que os dados obtidos serão mantidos em absoluto sigilo e que a sua publicação será tratada qualitativamente, omitindo-se as fontes individuais.

Agradeço desde já a sua colaboração e a disponibilidade demonstrada.

P1: Vamos dar início à nossa entrevista. Antes de mais, importa-se que grave esta entrevista? Tem alguma objeção a fazer?

A1: Não.

P2: Diga-me por favor que idade tem?

A2: 35.

P3: Quanto tempo de serviço tem?

A3: 13 anos.

P4: Qual é a sua habilitação?

A4: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Variante de Estudos Portugueses, Ramo de Formação Educacional. Especialização em Educação Especial, domínio Cognitivo e Motor.

P5: Há quanto tempo trabalha na Educação Especial?

A5: 3 anos.

P6: Há quanto tempo leciona nesta escola?

A6: 3 anos.

P7: Atualmente acompanha crianças com PEA? Quantas?

A7: Sim, 2.

P8: Há quanto tempo trabalha com os alunos em questão?

A8: Há 3 anos.

P9: Quanto tempo por semana está com os alunos com PEA na Unidade de Ensino Estruturado (UEE)?

A9: 2 manhãs, 360 minutos por semana.

P10: Estes alunos acompanham a turma normalmente?

A10: Sim.

P11: Existe um Programa Educativo Individual adaptado às suas capacidades?

A11: Sim.

P12: Os alunos em estudo têm acompanhamento de terapia da fala? Com que frequência?

A12: Sim. Desde há 3 anos a esta parte. Acompanhamento semanal, assegurado pelo Projeto Juntos pela Inclusão.

P13: Na sua opinião, que área específica é necessário trabalhar?

A13: A área da Comunicação e Socialização.

P14: Relativamente à área da Linguagem e Abordagem à Escrita, o que acha que as crianças devem ser capazes de fazer, que competências ou conhecimentos devem possuir, à saída do Jardim de Infância?

A14: Do ponto de vista da escrita iniciática é suposto reconhecerem o seu nome próprio e as letras que o compõem; escrever o seu nome como identificativo dos trabalhos; reconhecer símbolos, incluindo figuras, ícones, caracteres, letras do alfabeto, também a identificação de vogais e possuir um traçado grafomotor razoável. Sob o aspeto da linguagem, devem conseguir recontar a estória que escutaram; contar episódios ou experiências pessoais; questionar; fazer pedidos; dar recados; responder,

interpretando. Deverão conseguir justificar-se; comunicar com mensagens curtas, entendíveis, assegurando a intenção comunicativa; participar em diálogos; falar de si; exprimir ideias próprias, iniciar uma conversa e desenvolvê-la com sequência lógica, tantas coisas... (risos)

P15: Que estratégias utiliza para promover a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita?

A15: - Posso apontar várias: a estimulação precoce da linguagem como forma de prevenir distúrbios de aprendizagem e problemas de desenvolvimento; o recurso às TIC (softwares adaptados), jogos, fichas... como forma lúdica de aprender. Promovo um ambiente comunicativo, onde imperem as interações e as socializações. Proponho exercícios que visem a estimulação da consciência fonológica e promovam a autonomia; exploramos materiais escritos... livros, histórias, gravuras, fotos... Quando possível fazemos saídas para a comunidade, atentando em anúncios, slogans, cartazes, montras... tal permite que o tal conhecimento se edifique a partir de situações concretas, assentes nos princípios da teoria construtivista.

P16: Quais são as suas expectativas relativamente ao percurso escolar destes alunos?

A16: Para um dos alunos (B.), creio que a aprendizagem escolar será bem-sucedida, pelo método convencional de ensino aprendizagem, acompanhando o seu grupo de pares e tendo medidas de apoio educativo como o apoio individual personalizado.

Para o G., creio que terá de ser aplicada uma intervenção planeada, em contexto de sala de aula, com recurso a uma metodologia que segue a implementação dos softwares adaptados, já que as TIC são, de facto, a sua área forte. Há que ter em conta a seleção cuidada dos programas, preferindo aqueles que contêm um editor que permite ao professor introduzir novas listas de palavras, possibilitando atividades personalizadas e de acordo com os objetivos propostos para cada aluno. Com esta possibilidade, a intervenção, ainda que adaptada, acompanha a linha temática e condutora do grupo/turma. A par disso, é fundamental a implementação de um ensino estruturado, com recurso a técnicas de generalização/ concretização do conhecimento, (fora da carga letiva e em substituição das AECS). Esse ensino, terá um cariz mais individualizado, segue a filosofia TEACCH. É rotineiro, previsível e repetitivo. Neste contexto, irão desenvolver-se propostas que favoreçam uma comunicação mais autónoma e promotora de competências ao nível da linguagem compreensiva, expressiva e de pré leitura.

ANEXO 7

Entrevista ao Encarregado de Educação

Objetivos: Recolher informação acerca do desenvolvimento da Linguagem Oral e abordagem à Escrita de criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), bem como à intervenção praticada com a respetiva criança.

Amostra: Encarregado de Educação.

Ano Letivo: 2011/2012

Data: 2 de março de 2012

Entrevistadora: P

Entrevistada: S

Sou Educadora de Infância e encontro-me atualmente a realizar um estudo acerca das “**Promoção de competências de pré leitura em criança com Perturbações do Espectro de Autismo**” integrado num projeto de Mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo e motor) da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Ao longo da Educação Pré Escolar, a linguagem assume-se como área de desenvolvimento primordial e é reconhecida como uma condição fundamental de sucesso para aprendizagens futuras. Muita literatura tem descrito a aprendizagem da leitura e escrita como um processo que se inicia muito antes da entrada para a escola do 1º ciclo. Todos nós reconhecemos nas atividades de registo, na exploração das letras e nas tarefas de pré escrita das crianças, precursores de atividades mais formais que se consolidarão aquando da entrada para o 1º ciclo e da consequente aprendizagem formal da leitura e escrita.

Na entrevista que se segue e para a qual solicito a sua colaboração, garantimos que os dados obtidos serão mantidos em absoluto sigilo e que a sua publicação será tratada qualitativamente, omitindo-se as fontes individuais.

Agradeço desde já a sua colaboração e a disponibilidade demonstrada.

P1: Vamos dar início à nossa entrevista. Antes de mais, importa-se que grave esta entrevista? Tem alguma objeção a fazer?

S1: Não, não há qualquer problema com a gravação!

P2: Diga-me por favor, com que idade foi detetada a problemática do seu educando?

S2: O G. nasceu dia 28 de Abril de 2006, e, embora todo o seu desenvolvimento motor ocorresse normalmente, sempre achei que ao nível social e cognitivo, algo estava errado...

Ele nunca nos tinha olhado olhos nos olhos. O desviar do olhar era automático, e, embora brincasse com os irmãos, demonstrava particular apreço por estar sozinho, no seu espaço, respondendo assim, soube depois, aos seus interesses estereotipados e dando asas aos seus maneirismos motores.

Relativamente a muitas situações na vida, sabemos que existem, mas acreditamos que só acontece aos outros, e por isso, as suas dificuldades na aquisição de competências básicas, na aprendizagem de conhecimentos contextualizados, e na aquisição da linguagem, levaram-me a pensar que o G. teria um pequeno atraso de desenvolvimento. Nada de preocupante, pensava eu no meu íntimo, mas algo que se iria resolver com o tempo... era tudo uma questão de tempo...

Mas assim não foi, e cada vez mais aumentavam as diferenças entre o G. e a irmã. E comecei a sentir necessidade de tirar dúvidas, de ver as minhas angústias partilhadas com quem me soubesse responder, então, quando o G. tinha 2 anos e 10 meses de idade, dirigi-me ao projeto “Juntos pela inclusão” e pedi ajuda. O G. foi avaliado e iniciou, na hora, apoio domiciliário com a educadora da intervenção precoce. Isto foi em Abril de 2009.

Simultaneamente fui encaminhada para o hospital pediátrico de Coimbra, e aí, dia 8 de abril de 2009, diagnosticaram-lhe uma perturbação do espectro autista associada a alterações cognitivas e da linguagem. O G. iria fazer dia 28, 3 anos. Desde então o G. é seguido em Coimbra, nas consultas de especialidade, e está referenciado, em contexto sala de aula, para usufruir do apoio pedagógico personalizado, e tem o apoio da UEE, da terapeuta da fala e da psicóloga.

P3: Tem notado alterações na problemática/ no comportamento/ na situação do seu educando? E se não usufrísse desse apoio?

S3: Sim, e muitas. O G. está mais sociável, mais seguro, mais tranquilo, embora continue com grandes dificuldades, este está mais autónomo nas situações diárias e previsíveis.

O G. já adquiriu alguns conceitos novos e básicos, que o ajudam diariamente e que lhe dão bases para novas aprendizagens.

Se não usufrísse desse apoio não teria conseguido fazer uma “boa” integração no J.I. e por conseguinte aceitar o mundo exterior, o mundo fora do contexto familiar. O G. continuaria com grandes atrasos ao nível da linguagem, da integração social fora do contexto familiar, e continuaria com grandes lacunas relativamente à aquisição e desenvolvimento de competências e conhecimentos. Ou seja, o G. teria quase estagnado

no tempo, e eu, continuaria angustiada e com sentimentos de culpa por não saber e não conseguir ajudá-lo.

P4: Na sua opinião para que serve a ajuda dada pela docente de educação especial ao seu educando? Dê exemplos.

S4: A docente de educação especial tem estruturado e ajudado a estruturar o dia-a-dia do G., de maneira a haver uma paz e uma tranquilidade, paz essa que já não existia há muito.

Como o G. gosta muito de computadores, a professora, utilizando várias e diversificadas tecnologias de apoio, foi promovendo a atenção, a concentração, a comunicação e a linguagem. Também foi estimulando a cognição e consequentemente, foi “facilitando” as aprendizagens escolares. Para o G., é importante o reforço positivo, é importante que se sinta valorizado nos mais pequenos objetivos alcançados.

Como o G. é muito preguiçoso, impaciente e pouco concentrado, o método de ensino-aprendizagem rege-se por ser funcional, individualizado e estruturado, recorrendo muitas vezes à concretização como complemento da comunicação oral. É o que a docente de educação especial tem feito e mostrado resultados, na medida do possível, muito positivos.

Hoje o G. tem uma ligeira melhoria na capacidade de concentração e atenção, é mais autónomo, mais consistente nas aprendizagens, e é mais aberto às interações. Na medida do imaginável, face ao quadro clínico, o G. melhora a cada dia que passa.

P5: Na sua opinião a escola tem oferecido todo o apoio necessário para ajudar o seu educando a ultrapassar as dificuldades que apresenta? (apoio educativo, terapia da fala, encaminhamentos para consultas, etc.)?

S5: Em parte, estou agradecida por o G. ter este apoio e este acompanhamento humano e dedicado. Por outro lado, acho que é pouco, no sentido em que são poucas horas de trabalho individualizado e de reforço das aprendizagens e competências.

Como acho que não é suficiente, em paralelo à terapia da fala proporcionada pela escola, nós complementamos, no privado, esse apoio com mais horas de terapia. Acredito que o G. está muito bem acompanhado e encaminhado, mas acredito que se poderia fazer sempre mais...

P6: Que tipo de atividades realiza com a criança?

S6: Como deve calcular só me vou lembrar de duas ou três (risos)... Vejamos: deixo-o brincar e explorar jogos educativos no computador, tenho imensos Cd's

interativos! Brinco muito com ele a jogos de imitação, incentivo que participe em pequenas tarefas domésticas, coisas simples mas que geram aprendizagem, converso muito com ele e insisto que me responda, canto-lhe canções (algumas um bocado desafinadas...), vamos a concertos, passeamos... enfim, procuro fazer o melhor pelo meu filho! Eu bem disse que me iria lembrar de poucas atividades! É sempre assim...

P7: Neste momento, quais são as dificuldades que apresenta? Quais as áreas fracas?

S7: Neste momento, o G. continua a tentar ultrapassar muitos obstáculos e dificuldades, e tem um logo caminho a percorrer... Relativamente aos traços de personalidade, que depois se refletem nas suas aquisições, o G. continua muito impaciente, pouco rigoroso e rápido na realização das atividades. É uma criança que poderia fazer mais e melhor se controlasse os seus impulsos. Muitas vezes mesmo não entendendo bem as instruções e os objetivos de cada tarefa, ele não questiona e faz, o que muitas vezes leva ao repetir da tarefa, atividade ou trabalho. Ele precipita-se sem certezas... O que leva a dificuldades na aprendizagem e o prejudica porque leva à desmotivação. Relativamente às interações sociais, o G. revelou algumas evoluções, o que tem visivelmente facilitado o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de tudo, devo confessar que uma grande preocupação que temos, eu e o meu marido, é o facto de o G. ir ingressar no 1.º Ciclo. Tememos muito esta nova fase e causa-nos grande ansiedade pensar se irá conseguir ler, como irá aprender a ler, ... somos otimistas, claro, mas não posso mentir quanto a este nosso receio...

P8: Quais são os comportamentos adequados e/ou inadequados, manifestados atualmente pela criança?

S8: Atualmente o G. já consegue ser autónomo nos espaços diários como o J.I. e a UEE, mas continua com grandes dificuldades em adaptar-se a novas situações. Continua com maneirismos motores, embora menos intensos e menos frequentes.

A área de maior interesse dele sempre foram os meios informáticos e por isso, é imprescindível o uso da tecnologia como incentivo às aprendizagens.

A grande limitação do G. continua a ser na aquisição de competências e conhecimentos, sobretudo quando não são funcionais, básicos e utilitários, o que não perspetiva facilidades no ensino académico tradicional.

P9: Como avalia a evolução da criança? Quais as alterações mais significativas que observou?

S9: Acho que o G., ao longo dos anos evoluiu positivamente. A cada dia que passa noto-o mais entusiasta na concretização das atividades, quando percebe o que se pretende, procura concentrar-se mais, é um pouco mais autónomo, mais tranquilo e mais sociável. O que não faz dele uma criança dita “normal”, longe disso, há muito ainda a fazer... O seu olhar já não é tão fugaz. Procuro que cumprimente as pessoas que conhece, quando elas estão em ambientes conhecidos que são da sua confiança. Já adquiriu certos conhecimentos e competências que facilitam o seu dia-a-dia e consequentemente também o nosso.

P10: Colabora com os outros elementos que trabalham com a criança?

S10: Sim. O G., para além de sessões de terapia da fala, também tem natação e música.

P11: Sugere aos restantes elementos que trabalham com a criança tipos de estratégias/métodos, que possam facilitar a articulação do trabalho e a rápida evolução da criança?

S11: Como professora e mãe preocupada que sou, estive sempre presente na vida do meu filho.

Após muito tempo de dúvidas, questões, angústias, fui eu que “sinalizei” o G. ao projeto “Juntos pela inclusão” e iniciei todo esse seu percurso.

Sabe, é sempre difícil aceitar que o nosso filho, tão desejado, não é “normal”, mas depois de aceitarmos essa realidade, nada nos pode parar e fazemos de tudo para o ajudar. Pesquisei muito, questionei tudo e todos, e aos poucos encontramos um rumo, rumo esse feito de partilha e de continuidade.

Sim, por vezes questiono, sugiro, mas sempre para que o processo seja aceite naturalmente de parte a parte. É imprescindível que estejamos em sintonia e que haja uma continuidade entre J.I., UEE e casa, para o bem e a tranquilidade do G., e claro, para a nossa harmonia familiar.

Obrigada pela colaboração.

ANEXO 8

Síntese da entrevista realizada ao Encarregado de Educação

Sinais e sintomas:

- Isolamento
- Desvio do olhar
- Interesses e movimentos estereotipados (maneirismos)
- DA, na aquisição da linguagem e na adaptação a novas situações
- Preguiça, impaciência, impulsividade

Pensamentos/sentimentos:

- Pensamos que só acontece aos outros;
- Pensava tratar-se de um atraso desenvolvimental;
- Necessidade de esclarecer dúvidas e partilhar angústias.

Ações:

- Pesquisa
- Apoio domiciliário (Projeto “Juntos pela Inclusão”)

Apoios/recursos:

- ✓ Apoio pedagógico personalizado (sala de aula)
- ✓ Apoio da UEE, terapeuta da fala e psicóloga
- ✓ Tecnologias de apoio

Estratégias:

- Reforço positivo
- Jogos educativos, jogos de imitação, tarefas domésticas, conversação, cantar
- Natação, música
- Harmonia familiar

Ganhos:

- Mais sociável, seguro, tranquilo, autónomo, entusiasta
- Facilitou a integração no JI
- Promoção da atenção, concentração, comunicação, linguagem

ANEXO 9

Primeira observação naturalista

Objetivos:

- Recolher dados sobre os comportamentos do G. na UEE.
- Avaliar a autonomia do G.

GUIA DE OBSERVAÇÃO DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Aspetos a observar	Aspetos observados	Tempo
Espaço	UEE, área de trabalho individualizado	10:00 – 10:30
Intervenientes	5 alunos, professora Educação Especial, tarefeira e observadora.	10:00 – 10:30
Área temática	Matemática	10:00 – 10:30
Conteúdos abordados	Noções: em cima/em baixo	10:00 – 10:30
Atividades do professor	Apoiar todos os alunos na realização da ficha de grafismos	10:00 – 10:30
Estratégias de ensino/aprendizagem	Trabalho individualizado, apoiado pela professora	10:00 – 10:30
Atividades dos alunos	Realização individual da ficha de grafismos	10:00 – 10:30
Material	Papel, marcadores de feltro	10:00 – 10:30

PROTOCOLO DA PRIMEIRA OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Local: UEE

Data: 01/03/2012

Duração: 30 minutos

Observador: Não participante

P: Professora de E. E.

G: Aluno Observado

A1 a A4: Alunos UEE

T: Tarefaira

Hora	Situações e comportamentos observados	Inferências
10:00	P. dá as instruções para a realização da ficha de trabalho. Depois de ouvir, G. retira o marcador verde do copo e inicia os grafismos. Após 8 segundos grita “Pocoyo” e interrompe a tarefa.	De acordo com conversas informais com a mãe estes são os desenhos animados de eleição do G.
10:02	A professora dirige-se à sua beira e incita-o a retomar a tarefa. G. retoma e avança na ficha. Um minuto depois começa a colocar a tampa no marcador como se tivesse terminado. A P. aproxima-se e refere que ainda não está concluída a ficha, que deverá continuá-la para posteriormente fazer um puzzle. G. retoma a tarefa. A P. chama a atenção do G. dizendo que está a ser pouco perfeito no traço e que deverá fazê-lo mais devagar. P. repete as instruções para a realização da ficha. G. retoma a atividade. Volta-se na cadeira, ao ouvir a P. dizer “Deixa estar isso!” a A1. Assume a posição inicial e continua rapidamente a execução da ficha. A P. aproxima-se e diz-lhe que deve fazer o trabalho mais devagar e com mais calma. O G. é tocado pela cabeça da P. que lhe fala ao ouvido e ele sorri encolhendo-se.	É célere na execução. A P. brinca carinhosamente com o G. e ele encolhe-se timidamente e sorrindo.
10:03	A P. diz que deve continuar para depois fazer o puzzle e ele repete: “Terminar... o puzzle...”. Prossegue a atividade.	Utilizou sempre o mesmo marcador de cor verde.
10:04	G. diz “Está mal”, ao que a P. responde: “Sim, está um bocadinho mal, tens que fazer com calma...” A P. explica como deverá fazer o próximo grafismo, G. observa e inicia rapidamente. Termina e coloca a tampa no marcador. A P. relembra que deverá escrever o nome no final da ficha.	Não arrumou o marcador no sítio, nem retirou a folha, inicia a construção do puzzle sobre a folha de papel.
10:05	G. escreve o nome em maiúsculas. A P. fala com a T.. Após terminar o nome, G. volta a colocar a tampa no	É rápido a manusear e encaixar as peças.

<p>10:07:53</p>	<p>marcador, coloca-o sobre a mesa e diz: “O puzzle!... Puzzle!”</p> <p>Estica o braço sobre a mesa, alcança o puzzle e começa a construí-lo.</p> <p>A P. permanece em diálogo com a T.</p>	
<p>10:08:26</p>	<p>Retira as peças da caixa e rapidamente encaixa-as umas nas outras. Permanece calado e atento até ao final da atividade.</p>	
<p>10:10</p>	<p>Termina o puzzle e começa a bater palmas e a emitir o som “Ehhhhhh!”. Grita: “Boa, Pocoyo!!!”</p> <p>A P. reforça o sucesso da atividade “dando cinco” e o G. retribui o gesto.</p>	
<p>10:17</p>	<p>A P. refere que deverá arrumar as peças na caixa. G. desmancha o puzzle com ambas as mãos e coloca-as na caixa.</p> <p>Levanta-se do lugar sem autorização e dirige-se à área de trabalhar em grupo.</p> <p>Espera que A1 e A2 terminem os seus trabalhos, mexendo nas peças do dominó e brincando com elas.</p>	
<p>10:30</p>	<p>G., A1 e A2 recebem a instrução da P. para baralharem as peças, certificando-se que todas estão viradas para baixo. G. sorri e vira as peças rapidamente. P. ordena que retirem seis peças do dominó. G. faz a contagem e retira as peças. A P. auxilia A2 que revela maior dificuldade na contagem.</p> <p>A P. pergunta se alguém sabe o nome do jogo. A1 responde tratar-se do Dominó. G. toca as seis peças de que dispõe.</p> <p>Inicia o jogo do dominó A1 que possui a peça dupla de seis e o reconhece.</p> <p>G. espera pela sua vez de jogar e mantém-se atento na procura das peças, acertando nas escolhas.</p> <p>Fim do jogo do dominó. Após ouvirem o toque da campainha da escola, G., A1, A2, A3 e A4 dirigem-se aos seus cabides, vão buscar as mochilas e vão para o refeitório da UEE para lancharem.</p>	

ANEXO 10

Segunda observação naturalista

Objetivos:

- Recolher dados sobre os comportamentos do G. na UEE.
- Avaliar a autonomia do G.

GUIA DE OBSERVAÇÃO DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Aspetos a observar	Aspetos observados	Tempo
Espaço	UEE, área de trabalho individualizado Área do computador	10:00 – 10:30
Intervenientes	5 alunos, professora Educação Especial, tarefaira e observadora.	10:00 – 10:30
Área temática	Expressão Motora (Motricidade fina) Informática (TIC)	10:00 – 10:30
Conteúdos abordados	Picotagem seguindo o traço/limite Memória visual (identificação de pares)	10:00 – 10:30
Atividades do professor	Apoiar todos os alunos na realização da picotagem sobre um limite	10:00 – 10:30
Estratégias de ensino/aprendizagem	Trabalho individualizado, apoiado pela professora.	10:00 – 10:30
Atividades dos alunos	Realização individual de picotagem Exploração de jogo interativo no computador	10:00 – 10:30
Material	Esponja, agulha de picotar, cartolina Computador	10:00 – 10:30

PROTOCOLO DA SEGUNDA OBSERVAÇÃO NATURALISTA**Local:** UEE**Data:** 02/03/2012**Duração:** 30 minutos**Observador:** Não participante

P: Professora de E. E.

G: Aluno Observado

A1 a A4: Alunos UEE

T: Tarefaira

Hora	Situações e comportamentos observados	Inferências
10:00	A P. dá ao G. uma esponja, uma agulha de picotar e um pedaço de cartolina com os limites de um coelho definidos. Dá indicação que deverá picotar até ao final e calmamente e que poderá iniciar a tarefa. G. começa a picotar e 20 segundos depois pára, sorri para a P. que ficou sentada a seu lado e fica em silêncio durante 20 segundos, enquanto agita e observa o pedaço de cartolina. P. relembra que deve continuar a tarefa e ele prossegue.	Segura a agulha com o polegar e indicador em pinça.
10:01	Ao ouvir a voz da T. que entra e diz “Bom dia”, G. volta-se de imediato na cadeira e diz: “A Marisa!”. Depois repete “A Marisa!” e acrescenta “A Paula”, ao que a P. responde: “Boa, já sabes que esta professora se chama Paula.” G. sorri e continua a tarefa por orientação da P.	Movimentos lentos e suaves Refere-se à Observadora que já esteve presente na UEE na manhã anterior.
10:01:32	Interrompe a tarefa e coloca a mão esquerda sobre os olhos, cerrando-os com força. P. pergunta: “O que foi?”. G. não responde. Faz furos na cartolina sem olhar para o papel. A P. adverte que deverá olhar para a cartolina senão poderá magoar-se nos dedos, porque se picará. G. retoma a picotagem olhando para o papel.	
10:02:15	G. pára a tarefa, levanta ligeiramente o pedaço de cartolina e olha-o. P. segura na cartolina, vira-a ao contrário e diz: “Ora toca aqui!” Demonstra com a sua própria mão e acrescenta “Faz tu agora com a tua mão”. G. voltou a mão e sentiu a textura. De seguida virou a cartolina e reiniciou a picotagem.	
10:03:06	G. interrompe a tarefa e fica imóvel na cadeira olhando em frente, para a parede. A P. pergunta: “Estás cansado?” Ele não responde e continua sem reagir. A P. chama o seu nome duas vezes, abanando ligeiramente o seu braço e continua sem resposta. A P. pega-lhe nas mãos e diz para continuar.	
10:04:04	G. pega na agulha, picota, mas faz maior pressão sobre a esponja.	
10:04:19	Volta a virar o pedaço de cartolina e a sentir a textura com a mão.	Segura a agulha com a mão em concha, revelando cansaço na

10:05:20	Debruça-se sobre a esponja, com a agulha na mão e fixa o olhar na parede, permanece assim um minuto, fazendo nesse período 3 furos e voltando a fixar a parede.	mão devido ao esforço.
10:05:42	A P. pega-lhe na mão e incita-o a recomeçar, ele não desprende o olhar da parede e a professora diz: “Queres ajuda, não é? É mesmo isso, certo?”. O G. acena com a cabeça.	
10:06:44	A P. ajuda-o alguns segundos e depois, o G. continua sozinho.	
10:06:56	Há três momentos em que fixa a parede durante cerca de 20 segundos. Pega novamente na agulha em pinça, parando de picotar segundos depois.	
10:07:47	Estica os braços e boceja de olhar fixo na parede. Abana-se na cadeira, emite alguns sons e brinca com a agulha de picotar sobre a mesa, rodando o cabo de madeira entre os dedos.	
10:08:03	Verbaliza “Pocoyo!” Volta-se na cadeira, de modo a visualizar alguns colegas e começa a emitir sons indecifráveis. Vira-se para a frente e continua a brincar com a agulha e a bocejar. Começa a bater repetidamente com ambas as mãos na mesa. Levanta os braços, bate palmas e diz ao mesmo tempo: “Um, dois, três, quaaaaatrrrooo...” A P. pergunta: “É uma canção? Isso é uma canção?” G. responde: “Sim!” A P. questiona: “Então queres cantar uma canção. Qual?” Ele responde: “Coelhinho.” A P. começa a cantar a canção que ele pretende, mas G. não acompanha. Começa novamente a bocejar, virando-se subitamente para trás ao ouvir o barulho do teclado do computador da sala que estava a ser utilizado pela T.. O G. permanece imóvel, sorrindo e de olhar fixo no computador situado no extremo oposto da sala.	
10:09:36	A P. segura-o nos braços e volta-o para a frente de modo a voltar à tarefa. G. não acede e volta-se novamente na direção do computador, emitindo sons. Volta-se para a frente, continua com os batimentos na mesa e começa a bater palmas e a gritar “Eehhhhhhhhh”. A P. diz: “Ainda não acabaste!”, e ele faz vibrar os lábios. A P. incentiva-o, dizendo “Vá, vamos acabar o coelhinho, que é para seres o primeiro a terminar!” G. continua a voltar-se sistematicamente na cadeira, olhando para a o computador.	Grita como se tivesse concluído a tarefa com sucesso. Vibra os lábios fazendo transparecer sinais de aborrecimento.
10:13:23	A P. posiciona-o várias vezes de modo a continuar a tarefa, ele faz esporadicamente furos na cartolina e, fica neste “jogo”, sorrindo para o PC, até concluir a picotagem.	
10:16:00	Começa a contar os furos “1, 2, 3, 4, 5...” e a picotar em	Contou até 5, por auto recreação.
10:18		

<p>10:19</p>	<p>simultâneo. Faz mais uns furos e volta a centrar a atenção no computador, voltando-se de costas para o trabalho.</p> <p>Conclui a picotagem e a P. destaca a figura em cartolina.</p> <p>A P. diz ao G. que até à hora do lanche poderá permanecer no computador. G. corre e senta-se ao computador pronto a iniciar um jogo onde deverá começar por introduzir o seu nome.</p> <p>Solettra as letras que digita no computador “O G... o X... o Y, o Z... onde está o Z??” Identifica e digita todas as letras do nome em 20 segundos, e no final bate palmas dizendo “BOA!!”</p>	
<p>10:30</p>	<p>Inicia um jogo de memória visual (Identificação de 12 objetos pares) e termina-o em aproximadamente 37 segundos. Ao mesmo tempo que joga fala consigo mesmo, sem que se perceba o que diz.</p> <p>Faz vários jogos de memória com facilidade, mesmo quando aumentou o grau de dificuldade (número de pares).</p> <p>Quando soou a campainha que anunciava o intervalo levantou-se, dirigiu-se ao cabide e retirou o lanche da mochila.</p>	<p>Apenas conseguimos identificar palavras como “Boa!”, quando acertava.</p> <p>Manipulava o computador com segurança e demonstrava prazer na realização da atividade.</p>









ANEXO 11

Cronograma de intervenção

ETAPAS / DIAS DO MÊS	MARÇO							ABRIL							MAIO							JUNHO						
	1	2	8	9	15	16	22	23	12	13	19	20	26	27	3	4	10	11	17	18	24	25	31	1	6	8	14	15
Adivinhas																												
Aplicação TLTLLE																												
Computador																												
Conversas informais																												
Distinguir escrita do desenho																												
Entrevistas																												
Escrever o seu nome																												
Estórias: o livro como meio narrativo																												
Expressão Musical																												
Fazer comparações entre letras e palavras																												
Fichas de trabalho																												
Grupo semântico (categorização)																												
Identificar letras, palavras ou pequenas frases																												
Interpretar imagens ou gravuras de um livro																												
Jogos didáticos																												
Lengalengas																												
Manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão)																												
Marcação do quadro presenças																												
Observação																												
Pictogramas																												
Puzzles																												
Recolha de documentos																												
Reconhecer diferentes formas que correspondam a letras (impresso, manuscrito....)																												
Reconhecer o seu nome/dos colegas																												
Rimas																												
Sequências																												
Sons iniciais e finais																												
Utilizar / explorar diferentes tipos de suportes escritos (livros, jornais, revistas, dicionários, enciclopédias...)																												

ANEXO 12

Teste de Linguagem Técnica da Leitura e Escrita

<p style="text-align: center;">A</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">     </div>	<p style="text-align: center;">4</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> D 8 4 9 </div>									
<p style="text-align: center;">B</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">     </div>	<p style="text-align: center;">5</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 2 6 7 e </div>									
<p style="text-align: center;">1</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> e 5 a u </div>	<p style="text-align: center;">6</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> M laranja b x </div>									
<p style="text-align: center;">2</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 3 T B R </div>	<p style="text-align: center;">7</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Ela foi à cidade </div>									
<p style="text-align: center;">3</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> AI 24 BL RU </div>	<p style="text-align: center;">8</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Eu comi um bolo. </div>									
<p style="text-align: center;">10</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Comprei uma boneca. </div>	<p style="text-align: center;">9</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Ao domingo não há escola. </div>									
<p style="text-align: center;">11</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> chá par boi Giz </div>	<p style="text-align: center;">16</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>cão</td> <td>pau</td> <td>pato</td> </tr> <tr> <td>pão</td> <td>sal</td> <td>gato</td> </tr> <tr> <td>ão</td> <td>cal</td> <td>ato</td> </tr> </table> </div>	cão	pau	pato	pão	sal	gato	ão	cal	ato
cão	pau	pato								
pão	sal	gato								
ão	cal	ato								
<p style="text-align: center;">12</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Amanhã é sábado. </div>	<p style="text-align: center;">17</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> O carro é azul. 2254 987 36592 </div>									
<p style="text-align: center;">13</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> B F m L </div>	<p style="text-align: center;">18</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> O João gosta de correr no bosque. </div>									
<p style="text-align: center;">14</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Vamos fazer bolos. </div>	<p style="text-align: center;">19</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> árvore biscoito Mariana pente </div>									
<p style="text-align: center;">15</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Fomos passear. </div>	<p style="text-align: center;">20</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> O gato O meu gato tem o pelo cinzento. O seu nome é Farrusco. Lourdes </div>									

21

Bobi é um cão.
Ele tem um osso.
É o que ele come.

22

Há muitos passarinhos.
Alguns são pequenos, outros
são grandes:
O canário é um pássaro pequeno.

23

Era uma vez uma
menina que tinha
dois coelhos.
Os dois coelhos
gostavam muito
da menina.



ANEXO 13

Avaliação das atividades – Registo da Professora Observadora

AÇÕES E ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES	AVALIAÇÃO		
		NA	AP	A
AÇÃO N.º 1 a) Marcação quadro das presenças b) Canção “Mestre André” c) Caixas de categorias de letras e imagens d) Exploração de jornais e revistas velhas e) O nome			X X X X	
AÇÃO N.º 2 a) Marcação de presenças b) Estória Infantil: “Chibos sabichões” c) O nome e apelido d) Caixa das sensações auditivas e) Ficha de trabalho: Quantidades			X X X X	X
AÇÃO N.º 3 a) Marcação de presenças b) O nome e apelido c) O nome dos colegas d) Rimas e) Cd interativo			X X X	X X X
AÇÃO N.º 4 a) Marcação de presenças b) O nome e apelido c) O nome dos colegas d) Diz-me o que sou... e) Jogos de audição			X X X	X X X
AÇÃO N.º 5 a) Marcação de presenças b) O nome c) O nome dos colegas d) Estória: “Ler é divertido” e) Ficha de trabalho: Sequências lógicas		X	X X X	X
AÇÃO N.º 6				

a) Marcação de presenças			X	
b) O nome				X
c) O nome dos colegas			X	
d) Lengalenga dos animais			X	
e) Canção: “Mestre André”			X	
AÇÃO N.º 7				
a) Marcação de presenças			X	
b) O nome				X
c) O nome dos colegas			X	
d) Lengalenga dos animais			X	
e) Brinco com o meu corpo				X
AÇÃO N.º 8				
a) Marcação de presenças			X	
b) O nome				X
c) O nome dos colegas			X	
d) Jogos didáticos				X
AÇÃO N.º 9				
a) Marcação de presenças			X	
b) O nome				X
c) O nome dos colegas				X
d) Pictograma de frases				X
AÇÃO N.º 10				
a) Marcação de presenças			X	
b) O nome				X
c) O nome dos colegas				X
d) Ficha de trabalho: consciência fonémica			X	
e) Jogo “Vamos descobrir...”			X	
AÇÃO N.º 11				
a) Marcação de presenças			X	
b) O nome				X
c) Padrão de cores				X
d) Jogo de movimento				X
AÇÃO N.º 12				
a) Marcação de presenças			X	
b) O nome				X
c) O nome dos colegas				X
d) Estória simples			X	

e) O Corpo: Jogo de exploração				X
AÇÃO N.º 13				
a) Marcação de presenças			X	
b) O nome				X
c) O nome dos colegas				X
d) Diz-me o que sou...			X	
e) Rimas			X	
f) Lengalenga dos animais			X	
AÇÃO N.º 14				
a) Marcação de presenças			X	
b) O nome				X
c) O nome dos colegas				X
d) Fichas de trabalhos	Dificuldade na manipulação silábica		X	
e) Lengalenga dos animais	quanto à identificação e exclusão		X	
f) Jogo de audição				X
AÇÃO N.º 15				
a) Marcação de presenças			X	
b) O nome				X
c) O nome dos colegas				X
d) Fichas de trabalhos	Dificuldade na manipulação silábica		X	
	quanto à identificação e exclusão			
AÇÃO N.º 16				
a) Marcação de presenças				X
b) O nome				X
c) O nome dos colegas				X
d) Jogo “Vamos descobrir...”			X	
e) Cd interativo				X
AÇÃO N.º 17				
a) Marcação de presenças				X
b) O nome				X
c) O nome dos colegas				X
d) Jogo “Vamos descobrir...”			X	
e) Ficha de trabalho: sequências lógicas			X	
f) A voz				X
AÇÃO N.º 18				

a) Marcação de presenças b) O nome c) O nome dos colegas d) Jogo “Vamos descobrir...” e) Fichas de trabalhos	Dificuldade na manipulação silábica quanto à identificação e exclusão		X X X X X
AÇÃO N.º 19 a) Marcação de presenças b) O nome c) O nome dos colegas d) Estória simples e) Fichas de trabalhos	Dificuldade na manipulação silábica quanto à identificação e exclusão		X X X X X
AÇÃO N.º 20 a) Marcação de presenças b) O nome c) O nome dos colegas d) Lengalenga dos animais e) Loto de letras e palavras f) Cd interativo			X X X X X X
AÇÃO N.º 21 a) Marcação de presenças b) O nome c) O nome dos colegas d) Fichas de trabalho e) O corpo: Jogo de exploração f) Lengalenga dos animais	Dificuldade na manipulação silábica quanto à identificação e exclusão		X X X X X X
AÇÃO N.º 22 a) Marcação de presenças b) O nome c) O nome dos colegas d) Fichas de trabalho e) Jogo das cadeiras	Dificuldade na manipulação silábica		X X X X X

f) Descobre o que sou...	quanto à identificação e exclusão			X
AÇÃO N.º 23				
a) Marcação de presenças				X
b) O nome				X
c) O nome dos colegas				X
d) Fichas de trabalho	Dificuldade na		X	
e) Sequências lógicas	manipulação silábica			X
f) Rimas	quanto à identificação e exclusão			X
AÇÃO N.º 24				
a) Marcação de presenças				X
b) O nome				X
c) O nome dos colegas				X
d) Fichas de trabalho				X
e) Jogo de movimento				X

LEGENDA	
NA	NÃO ATINGIU
AP	ATINGIU PARCIALMENTE
A	ATINGIU

ANEXO 14
Planificação Ação n.º 1

AÇÃO N.º 1 - 09/03/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Expressão Musical c) Noção de categorias d) Noção de letra e de nome
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a cantar a música com suporte visual c) - Distinguir escrita de desenho - Aprender a categorizar letras/palavras e imagens d) Utilizar diferentes tipos de suportes escritos e) Identificar e recortar letras que constituem o seu primeiro nome
Descrição das atividades	a) Marcação quadro das presenças Na sua vez, a criança irá aproximar-se do quadro das presenças e colocar o seu símbolo de identificação no respetivo dia da semana. b) Canção “Mestre André” Sentar-se com a criança e colocar o pictograma da canção em cima da mesa. Apontar para a tabela de comunicação à medida que se canta a música. Cada vez que se repete a música pedir à criança para apontar e escolher o instrumento musical seguinte. c) Caixas de categorias de letras e imagens Colocar as duas caixas em cima da mesa com as etiquetas correspondentes e nomeá-las. Pedir à criança para separar 15 cartões com letras/palavras e imagens em função da categoria correspondente. d) Exploração de jornais e revistas velhas A criança irá explorar livremente as revistas e jornais e) O nome Recorte e colagem das letras que constituem o nome próprio em folha de papel.
Estratégias	Recurso aumentativo: música adaptada; instruções visuais; Recompensa (puzzle e jogos didáticos)
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) Quadro das presenças, símbolo de identificação b) Pictograma da Música “Mestre André” c) 2 caixas, 15 cartões plastificados d) jornais e revistas antigas, tesoura e cola
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 15

Planificação Ação n.º 2

AÇÃO N.º 2 - 15/03/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Linguagem Oral e abordagem à escrita c) Noção de escrita: letras e nome d) Integração sensorial - Audição e) Noção de quantidade
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a ouvir e a recontar a estória através de suporte visual c) Identificar e reconhecer letras que constituem o seu primeiro nome e apelido d) - Promoção do contacto com diferentes sons - Exploração de instrumentos musicais e) Aprender a representar graficamente as quantidades certas em função do número dado.
Descrição das atividades	a) Marcação de presenças Na sua vez, a criança irá aproximar-se do quadro das presenças e colocar o seu símbolo de identificação no respetivo dia da semana. b) Estória Infantil: “Chibos sabichões” (González, 2009) Sentar-se à mesa com a criança, abrir o livro e começar por contar a estória apontando com o dedo da criança para cada desenho. No final, pedir à criança para repetir a história apoiando-se nos símbolos existentes no livro. c) O nome e apelido Colocar a ficha em cima da mesa e pedir à criança que escolha um marcador de feltro. Apontar para cada letra e pedir à criança para as nomear. Indicar-lhe que deverá passar por cima da sombra de cada letra. No final, solicitar a leitura do nome e apelido. d) Caixa das sensações auditivas Sentar-se no chão com a criança e abrir a caixa das sensações auditivas. Tocar um instrumento musical e incentivar a criança a explorá-lo também. Gradualmente aumentar a sensibilidade a vários sons e várias intensidades. Pedir à criança que repita ritmos simples. e) Ficha de trabalho: Quantidades Pedir à criança que pinte o número de círculos correspondentes ao n.º apresentado na folha.
Estratégias	Redução de estímulos distratores; instruções visuais; recompensa (puzzle); reforço
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) livro c) ficha, marcador de feltro d) caixa com vários instrumentos musicais e) ficha, lápis de cor
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 16
Planificação Ação n.º 3

AÇÃO N.º 3 - 16/03/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Noção de rima e) Noção de igual – Jogo de memória
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a ordenar as letras do nome e do apelido seguindo o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) Identificar palavras com o mesmo som final e) - Aumentar o tempo de concentração e atenção na realização de uma tarefa/atividade - Aprender a procurar imagens iguais às do modelo
Descrição das atividades	<p>a) Marcação de presenças</p> <p>b) O nome e apelido Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Apontar para o nome e apelido, nomeá-los e pedir ao G. para repetir. Pôr as etiquetas em cima da mesa e pedir à criança que as ordene, em função do modelo.</p> <p>c) O nome dos colegas Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o.</p> <p>d) Rimas Numa ficha de trabalho, a criança deverá estabelecer correspondência entre os elementos que apresentam os mesmos sons finais. Numa fase seguinte, deverá identificar e assinalar de entre três palavras, qual a que rima com a imagem apresentada.</p> <p>e) Cd interativo No computador, explorará um cd interativo com jogos de memória. Gradualmente vai aumentando o nível de dificuldade com o aumento do número de pares para encontrar.</p>
Estratégias	Redução de estímulos distratores; instruções visuais; reforço; diminuição/eliminação do reforço; interesses restritos
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) e c) placa de cartão e etiquetas d) ficha, lápis de cor e) computador, cd interativo (Memory Game, EDUCA, 2003)
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 17

Planificação Ação n.º 4

AÇÃO N.º 4 – 22/03/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Adivinhas e) Expressão Musical: desenvolvimento auditivo
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a ordenar as letras do nome e do apelido seguindo o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) Descobrir a palavra a partir de uma descrição e) - Estimular a atenção e a memória - Aprender a identificar o animal pelo seu som
Descrição das atividades	<p>a) Marcação de presenças Na sua vez, a criança irá aproximar-se do quadro das presenças e colocar o seu símbolo de identificação no respetivo dia da semana.</p> <p>b) O nome e apelido Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Apontar para o nome e apelido, nomeá-los e pedir ao G. para repetir. Pôr as etiquetas em cima da mesa e pedir à criança que as ordene, em função do modelo.</p> <p>c) O nome dos colegas Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o.</p> <p>d) Diz-me o que sou... Numa ficha de trabalho, a criança deverá estabelecer correspondência entre a frase lida e a imagem que considera representar a resposta.</p> <p>e) Jogos de audição A criança irá ouvir sons de animais e deverá identificar o nome do animal a que corresponde o som. Mostrar a resposta correta e encorajar a criança a repetir o som.</p>
Estratégias	Organização visual; redução de estímulos distratores; instruções visuais; reforço; diminuição/eliminação do reforço
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) placa de cartão e etiquetas c) placa de cartão e etiquetas d) ficha, lápis de cor e) leitor de cd, cd, cartões com imagens de animais
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 18
Planificação Ação n.º 5

AÇÃO N.º 5 – 23/03/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem Oral e Abordagem à escrita e) Domínio da Matemática: Sequências lógicas
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a ordenar as letras do nome e do apelido seguindo o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) - Distinguir escrita/desenho - Aprender a ouvir e a recontar a estória através de suporte visual - Distinguir escrita de desenho - Interpretar imagens ou gravuras de um livro - Utilizar o livro como meio narrativo e) Estimular o pensamento e o raciocínio lógico
Descrição das atividades	a) Marcação de presenças b) O nome Tendo como modelo a placa com o nome da criança escrito, o G. deverá copiar o seu nome para uma folha de papel. c) O nome dos colegas Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o. d) Estória: “Ler é divertido” (Parr, 2007) A criança irá sentar-se e ouvirá a estória adaptada. Após a leitura será feita a exploração das imagens e serão colocadas algumas questões simples à criança. e) Ficha de trabalho: Sequências lógicas A criança deverá preencher uma ficha onde consta uma sequência lógica incompleta com três elementos.
Estratégias	Organização visual; redução de estímulos distratores; instruções visuais; reforço; diminuição/eliminação do reforço
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) Livro de estória e) ficha, lápis de cor
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 19

Planificação Ação n.º 6

AÇÃO N.º 6 – 12/04/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem Oral e Abordagem à escrita e) Expressão Musical
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a ordenar as letras do nome e do apelido seguindo o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) - Aprender a ouvir e a repetir a lengalenga através de suporte visual - Trabalhar a consciência fonémica - Selecionar as imagens que contêm determinados segmentos/fonemas e) Aprender a cantar a música com suporte visual
Descrição das atividades	<p>a) Marcação de presenças</p> <p>b) O nome</p> <p>c) O nome dos colegas</p> <p>Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o.</p> <p>d) Lengalenga dos animais (Anexo38)</p> <p>À medida que a lengalenga é apresentada à criança, vão sendo apresentadas imagens dos animais enunciados. O G. será incitado a repetir as frases da lengalenga e a identificar os animais das imagens. De seguida, uma ficha de trabalho em que deverá pintar os animais que têm o mesmo som.</p> <p>e) Canção: “Mestre André”</p> <p>Sentar-se com a criança e colocar o pictograma da canção em cima da mesa. Apontar para a tabela à medida que se canta a música. Cada vez que se repete a música pedir à criança para apontar e escolher o instrumento musical seguinte.</p>
Estratégias	Organização visual; redução de estímulos distratores; instruções visuais; reforço
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) Imagens de animais; ficha, lápis de cor e) pictograma da música
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 20
Planificação Ação n.º 7

AÇÃO N.º 7 – 13/04/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem Oral e Abordagem à escrita e) Expressão Musical: o corpo, jogos de exploração.
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a ordenar as letras do nome e do apelido seguindo o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) - Aprender a ouvir e a repetir a lengalenga através de suporte visual - Trabalhar a consciência fonémica - Selecionar as imagens que contêm determinados segmentos/fonemas e) - Desenvolver a música através da percussão corporal - Desenvolver o sentido rítmico e da coordenação motora
Descrição das atividades	<p>a) Marcação de presenças</p> <p>b) O nome Tendo como modelo a placa com o nome da criança escrito, o G. deverá copiar o seu nome para uma folha de papel.</p> <p>c) O nome dos colegas Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o.</p> <p>d) Lengalenga dos animais (Anexo 38) À medida que a lengalenga é apresentada à criança, vão sendo apresentadas imagens dos animais enunciados. O G. será incitado a repetir as frases da lengalenga e a identificar os animais das imagens. De seguida, uma ficha de trabalho em que deverá pintar os animais que emitem o mesmo som.</p> <p>e) Brinco com o meu corpo A criança deverá imitar sons produzidos pela professora e utilizar diferentes maneiras de reproduzir sons com a voz e acompanhamento de ritmo corporal.</p>
Estratégias	Reforço; redução de estímulos distratores; instruções visuais; recompensa e interesse restrito (computador)
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 21

Planificação Ação n.º 8

AÇÃO N.º 8 – 19/04/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Noção de categorias: cor
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a ordenar as letras do nome e do apelido seguindo o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) Aprender a categorizar diferentes imagens em função da cor
Descrição das atividades	<p>a) Marcação de presenças</p> <p>Na sua vez, a criança irá aproximar-se do quadro das presenças e colocar o seu símbolo de identificação no respetivo dia da semana.</p> <p>b) O nome</p> <p>Tendo como modelo a placa com o nome da criança escrito, o G. deverá copiar o seu nome para uma folha de papel.</p> <p>c) O nome dos colegas</p> <p>Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o.</p> <p>d) Jogos didáticos</p> <p>Colocar a placa e retirar as etiquetas deixando ficar a primeira fila como modelo. Apontar para cada cor e nomeá-la. Colocar as etiquetas em cima da mesa e pedir à criança para as associar em função das quatro cores apresentadas.</p>
Estratégias	Reforço; redução de estímulos distratores; instruções visuais
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e 5 etiquetas de cada: vermelhas, azuis, amarelas e verdes d) jogo (placa e etiquetas)
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 22

Planificação Ação n.º 9

AÇÃO N.º 9 – 20/04/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem oral e abordagem à escrita
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a ordenar as letras do nome e do apelido seguindo o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) Dominar as regras morfológicas e sintáticas
Descrição das atividades	<p>a) Marcação de presenças</p> <p>Na sua vez, a criança irá aproximar-se do quadro das presenças e colocar o seu símbolo de identificação no respetivo dia da semana.</p> <p>b) O nome</p> <p>Tendo como modelo a placa com o nome da criança escrito, o G. deverá copiar o seu nome para uma folha de papel.</p> <p>c) O nome dos colegas</p> <p>Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o.</p> <p>d) Pictograma de frases</p> <p>Serão apresentadas à criança três fases simples e também as imagens que representam as palavras. A criança deverá recortar as imagens e posteriormente construir corretamente cada frase, colando os desenhos pela ordem correta (Ex.º “A menina bebe o leite”).</p>
Estratégias	Reforço; diminuição/eliminação do reforço; redução de estímulos distratores; instruções visuais
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) folha de papel, tesoura, cola, pictograma das frases.
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 23

Planificação Ação n.º 10

AÇÃO N.º 10 – 26/04/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem oral e abordagem à escrita e) Noção de categorias: letra, palavra, frase
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) - Trabalhar a consciência fonémica - Selecionar as imagens das palavras que contêm determinados segmentos/fonemas. e) Aprender a separar por categorias (letra, palavra, frase)
Descrição das atividades	<p>a) Marcação de presenças Na sua vez, a criança irá aproximar-se do quadro das presenças e colocar o seu símbolo de identificação no respetivo dia da semana.</p> <p>b) O nome Sem modelo, o G. escreverá o seu nome e apelido numa folha de papel, enunciado as letras que está a representar graficamente.</p> <p>c) O nome dos colegas Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o.</p> <p>d) Ficha de trabalho: consciência fonémica A criança vai identificar e colorir as imagens das palavras que apresentam o mesmo som.</p> <p>e) Jogo “Vamos descobrir...” Em cima da mesa serão colocados três envelopes (letras, palavras, frases), a criança irá apontar para cada um dos envelopes nomeando a categoria. Quinze etiquetas serão colocadas em cima da mesa e misturadas, de seguida será pedido à criança que as coloque em cada envelope, em função da categoria.</p>
Estratégias	Reforço; diminuição/eliminação do reforço; redução de estímulos distratores; instruções visuais; recompensa (puzzle)
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) folha de papel, lápis de cor. e) 3 envelopes, 15 etiquetas
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 24

Planificação Ação n.º 11

AÇÃO N.º 11 – 27/04/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de padrão e) Expressão Musical e Motora
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a seguir padrões associando objetos às cores, respeitando a sequência dada no modelo d) Proporcionar às crianças formas de expressar e comunicar o que ouvem.
Descrição das atividades	<p>a) Marcação de presenças</p> <p>Na sua vez, a criança irá aproximar-se do quadro das presenças e colocar o seu símbolo de identificação no respetivo dia da semana.</p> <p>b) O nome</p> <p>Sem modelo, o G. escreverá o seu nome e apelido numa folha de papel, enunciado as letras que está a representar graficamente.</p> <p>c) Padrão de cores</p> <p>Colocar três tiras de padrões de cores em cima da mesa e um conjunto de missangas/cubos coloridos ao lado. Pedir à criança para ir colocando uma peça de cada vez, seguindo o padrão existente e respeitando a orientação esquerda-direita / cima-baixo.</p> <p>d) Jogo de movimento</p> <p>Em grupo, a criança participará numa dança de roda.</p>
Estratégias	Reforço; redução de estímulos distratores; instruções visuais; recompensa (computador)
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora, alunos Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) tiras de padrões de cores em cartolina; missangas/cubos coloridos
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 25

Planificação Ação n.º 12

AÇÃO N.º 12 – 03/05/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem oral e abordagem à escrita: histórias e) Expressão Musical e Motora
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) Aprender a ordenar histórias com base no modelo e) - Desenvolver a música através da percussão corporal - Desenvolver o sentido rítmico e a coordenação motora
Descrição das atividades	a) Marcação de presenças b) O nome Sem modelo, o G. escreverá o seu nome e apelido numa folha de papel, enunciado as letras que está a representar graficamente. c) O nome dos colegas Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o. d) História simples Colocar a placa em cima da mesa. Retirar as etiquetas com o duplicado. Dar uma de cada vez à criança, pedir-lhe para dizer o que está a acontecer em cada imagem e ordenar a história conforme o modelo. No final, pedir-lhe que repita novamente a história. e) O Corpo: Jogo de exploração A criança deverá acompanhar canções com gestos, batimentos rítmicos utilizando as mãos, pés, dedos, pernas, etc...
Estratégias	Reforço; diminuição/eliminação do reforço; redução de estímulos distratores; suporte visual; modelação
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) placa de cartão e etiquetas.
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 26

Planificação Ação n.º 13

AÇÃO N.º 13 – 04/05/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Adivinha e) Noção de rima f) Linguagem oral e abordagem à escrita
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) Descobrir a palavra a partir de uma descrição e) Identificar palavras com o mesmo som final f) - Aprender a ouvir e a repetir a lengalenga através de suporte visual - Trabalhar a consciência fonémica - Selecionar as imagens que contêm determinados segmentos/fonemas
Descrição das atividades	<p>a) Marcação de presenças</p> <p>b) O nome</p> <p>c) O nome dos colegas</p> <p>d) Diz-me o que sou... Numa ficha de trabalho, a criança deverá estabelecer correspondência entre a frase lida e a imagem que considera representar a resposta correta.</p> <p>e) Rimas</p> <p>Numa ficha de trabalho, a criança deverá estabelecer correspondência entre os elementos que apresentam os mesmos sons finais. Numa fase seguinte, deverá identificar e assinalar de entre três palavras, qual a que rima com a imagem apresentada.</p> <p>f) Lengalenga dos animais (Anexo 38)</p> <p>À medida que a lengalenga é apresentada à criança, vão sendo apresentadas imagens dos animais enunciados. O G. será incitado a repetir as frases da lengalenga e a identificar os animais das imagens.</p>
Estratégias	Reforço; diminuição/eliminação do reforço; redução de estímulos distratores; suporte visual; recompensa e interesse restrito (computador); repetição e ordenação
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) e e) ficha; lápis de cor f) imagens de animais
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 27

Planificação Ação n.º 14

AÇÃO N.º 14 – 10/05/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem oral e abordagem à escrita e) Linguagem oral e abordagem à escrita f) Expressão musical; Conhecimento do Mundo
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) - Formar uma palavra juntando as sílabas que lhe são ditas - Segmentar cada palavra em sílabas - Descodificar as palavras com a mesma sílaba inicial - Selecionar e identificar as palavras que iniciam com a mesma sílaba - Perceber, após a exclusão de uma sílaba, qual a palavra que se obtém - Detetar o objeto que pertence ao grupo semântico e) Aprender a ouvir e a repetir a lengalenga através de suporte visual
Descrição das atividades	a) Marcação de presenças b) O nome c) O nome dos colegas d) Fichas de trabalhos A criança realizará fichas de trabalho acerca do grupo semântico (categorização) e de manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção e exclusão). e) Lengalenga dos animais (Anexo 38) f) Jogo de audição A criança irá ouvir sons de animais providos do computador e deverá identificar o nome do animal a que corresponde o som. Mostrar a resposta correta e encorajar a repetição do som.
Estratégias	Reforço; redução de estímulos distratores; suporte visual; construção e adaptação de materiais; aprendizagem objetiva e concreta; repetição e ordenação; Uso do computador/interesse restrito (jogo de audição)
Intervenientes e Recursos	Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) fichas; lápis de cor e) imagens f) apresentação powerpoint; computador
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 28

Planificação Ação n.º 15

AÇÃO N.º 15 – 11/05/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem oral e abordagem à escrita
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) - Formar uma palavra juntando as sílabas que lhe são ditas - Segmentar cada palavra em sílabas - Descodificar as palavras com a mesma sílaba inicial - Selecionar e identificar as palavras que iniciam com a mesma sílaba - Perceber, após a exclusão de uma sílaba, qual a palavra que se obtém - Detetar o objeto que pertence ao grupo semântico
Descrição das atividades	<p>a) Marcação de presenças Na sua vez, a criança irá aproximar-se do quadro das presenças e colocar o seu símbolo de identificação no respetivo dia da semana.</p> <p>b) O nome Sem modelo, o G. escreverá o seu nome e apelido numa folha de papel, enunciado as letras que está a representar graficamente.</p> <p>c) O nome dos colegas Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o.</p> <p>d) Fichas de trabalhos A criança realizará fichas de trabalho acerca do grupo semântico (categorização) e de manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção e exclusão).</p>
Estratégias	Reforço; redução de estímulos distratores; suporte visual; aprendizagem objetiva e concreta; recompensa (jogos didáticos e puzzles)
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) fichas; lápis de cor
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 29

Planificação Ação n.º 16

AÇÃO N.º 16 – 17/05/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem oral e abordagem à escrita e) Noção de igual – Jogo de memória
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) Aprender a separar por categorias (letra, palavra, frase) e) - Aumentar o tempo de concentração e atenção na realização de uma tarefa/atividade - Aprender a procurar imagens iguais às do modelo
Descrição das atividades	<p>a) Marcação de presenças</p> <p>Na sua vez, a criança irá aproximar-se do quadro das presenças e colocar o seu símbolo de identificação no respetivo dia da semana.</p> <p>b) O nome</p> <p>Sem modelo, o G. escreverá o seu nome e apelido numa folha de papel, enunciado as letras que está a representar graficamente.</p> <p>c) O nome dos colegas</p> <p>Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o.</p> <p>d) Jogo “Vamos descobrir...”</p> <p>Em cima da mesa serão colocados três envelopes (letras, palavras, frases), a criança irá apontar para cada um dos envelopes nomeando a categoria. Quinze etiquetas serão colocadas em cima da mesa e misturadas, de seguida será pedido à criança que as coloque em cada envelope, em função da categoria.</p> <p>e) Cd interativo (Memory Game, EDUCA, 2003)</p> <p>No computador será feita a exploração de um cd interativo com jogos de memória. Gradualmente vai aumentando o nível de dificuldade.</p>
Estratégias	Suporte visual; redução de estímulos distratores; reforço; diminuição/eliminação do reforço; interesse restrito (computador)
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) 3 envelopes; 15 etiquetas e) Cd interativo; computador
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 30

Planificação Ação n.º 17

AÇÃO N.º 17 – 18/05/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem oral e abordagem à escrita e) Domínio da Matemática – Sequências lógicas
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) Aprender a separar por categorias (letra, palavra, frase) e) Estimular o pensamento e o raciocínio lógico f) - Desenvolver os aspetos essenciais da voz - Experimentar maneiras diferentes de produzir sons
Descrição das atividades	<p>a) Marcação de presenças</p> <p>b) O nome</p> <p>c) O nome dos colegas</p> <p>Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o.</p> <p>d) Jogo “Vamos descobrir...”</p> <p>Em cima da mesa serão colocados três envelopes (letras, palavras, frases), a criança irá apontar para cada um dos envelopes nomeando a categoria. Quinze etiquetas serão colocadas em cima da mesa e misturadas, de seguida será pedido à criança que as coloque em cada envelope, em função da categoria.</p> <p>e) Sequências lógicas</p> <p>A criança irá modelar massa e a partir de três moldes confeccionará três formas geométricas diferentes: círculos, quadrados e triângulos. Depois, completará uma sequência lógica incompleta com três elementos, utilizando os motivos confeccionados.</p> <p>f) A voz</p> <p>Fazer experiências com a própria voz (cantar, rir, falar, chorar, etc.)</p>
Estratégias	Suporte visual; redução de estímulos distratores; reforço; diminuição/eliminação do reforço; aprendizagem objetiva e concreta; repetição e ordenação
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) 3 envelopes; 15 etiquetas e) massa de modelar, moldes
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 31

Planificação Ação n.º 18

AÇÃO N.º 18 – 24/05/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem oral e abordagem à escrita e) Linguagem oral e abordagem à escrita
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) Aprender a separar por categorias (letra, palavra, frase) e) - Formar uma palavra juntando as sílabas que lhe são ditas - Segmentar cada palavra em sílabas - Descodificar as palavras com a mesma sílaba inicial - Selecionar e identificar as palavras que iniciam com a mesma sílaba - Perceber, após a exclusão de uma sílaba, qual a palavra que se obtém - Detetar o objeto que pertence ao grupo semântico
Descrição das atividades	a) Marcação de presenças b) O nome c) O nome dos colegas Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o. d) Jogo “Vamos descobrir...” Em cima da mesa serão colocados três envelopes (letras, palavras, frases), a criança irá apontar para cada um dos envelopes nomeando a categoria. Vinte etiquetas serão colocadas em cima da mesa e misturadas, de seguida será pedido à criança que as coloque em cada envelope, em função da categoria. e) Fichas de trabalhos A criança realizará fichas de trabalho acerca do grupo semântico (categorização) e de manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção e exclusão).
Estratégias	Redução de estímulos distratores; suporte visual; Reforço; aprendizagem objetiva e concreta; repetição e ordenação
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) 3 envelopes; 20 etiquetas e) fichas; lápis de cor
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 32

Planificação Ação n.º 19

AÇÃO N.º 19 – 25/05/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem oral e abordagem à escrita: estórias e) Linguagem oral e abordagem à escrita
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) Aprender a ordenar estórias com base no modelo e) - Formar uma palavra juntando as sílabas que lhe são ditas - Segmentar cada palavra em sílabas - Descodificar as palavras com a mesma sílaba inicial - Selecionar e identificar as palavras que iniciam com a mesma sílaba - Perceber, após a exclusão de uma sílaba, qual a palavra que se obtém - Detetar o objeto que pertence ao grupo semântico
Descrição das atividades	a) Marcação de presenças b) O nome c) O nome dos colegas d) Estória simples - A estória será contada a partir do recurso ao livro. Será feita uma exploração da imagem. De seguida, colocar a placa com as imagens em cima da mesa. Retirar as etiquetas com o duplicado. Dar uma de cada vez à criança, pedir-lhe para dizer o que está a acontecer em cada imagem e ordenar a estória conforme o modelo. e) Fichas de trabalhos A criança realizará fichas de trabalho acerca do grupo semântico (categorização) e de manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção e exclusão).
Estratégias	Redução de estímulos distratores; suporte visual; reforço; diminuição/eliminação do reforço; aprendizagem objetiva e concreta; repetição e ordenação; recompensa e interesse restrito(jogos didáticos e puzzles)
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) livro, placa de imagens e etiquetas e) fichas; lápis de cor
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 33

Planificação Ação n.º 20

AÇÃO N.º 20 – 31/05/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem oral e abordagem à escrita: Lengalenga e) Linguagem oral e abordagem à escrita: Noção de letra ou palavra f) Informática, Matemática, Conhecimento do Mundo
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) - Aprender a ouvir e a repetir a lengalenga através de suporte visual - Trabalhar a consciência fonémica - Selecionar as imagens que contêm determinados segmentos/fonemas e) Aprender a associar letras e palavras ao modelo f) Aumentar o tempo de atenção e de concentração na realização de atividades/tarefas
Descrição das atividades	a) Marcação de presenças b) O nome c) O nome dos colegas d) Lengalenga dos animais (Anexo38) À medida que a lengalenga é apresentada à criança, vão sendo apresentadas imagens dos animais enunciados. O G. será incitado a repetir as frases da lengalenga e a identificar os animais das imagens e os sons que emitem. e) Loto de letras e palavras Colocar a placa em cima da mesa e espalhar sobre a mesa as etiquetas. Solicitar à criança que retire uma etiqueta de cada vez. A letra ou palavra retirada será nomeada e será pedido à criança que repita e a associe à letra ou palavra idêntica. f) Cd interativo (Aprendilândia 4, 2002) A criança explorará o Cd interativo e concretizará atividades que ensinam a ler, a contar e a descobrir a Natureza.
Estratégias	Redução de estímulos distratores; suporte visual; reforço; repetição e ordenação; interesse restrito
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) e e) placa de cartão e etiquetas d) imagens f) Cd interativo; Computador
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 34

Planificação Ação n.º 21

AÇÃO N.º 21 – 01/06/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem oral e abordagem à escrita e) Expressão Musical e Motora f) Linguagem oral e abordagem à escrita
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) - Formar uma palavra juntando as sílabas que lhe são ditas - Segmentar cada palavra em sílabas - Descodificar as palavras com a mesma sílaba inicial - Selecionar e identificar as palavras que iniciam com a mesma sílaba - Perceber, após a exclusão de uma sílaba, qual a palavra que se obtém - Detetar o objeto que pertence ao grupo semântico e) - Desenvolver a música através da percussão corporal - Desenvolver o sentido rítmico e a coordenação motora f) - Aprender a ouvir e a repetir a lengalenga através de suporte visual
Descrição das atividades	a) Marcação de presenças b) O nome c) O nome dos colegas d) Fichas de trabalho A criança realizará fichas de trabalho acerca do grupo semântico (categorização) e de manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção e exclusão). e) O corpo: Jogo de exploração A criança deverá acompanhar canções com gestos, batimentos rítmicos utilizando as mãos, pés, dedos, pernas, etc. f) Lengalenga dos animais (Anexo 38)
Estratégias	Redução de estímulos distratores; suporte visual; reforço; repetição e ordenação; construção e adaptação de materiais; interesse restrito e recompensa (puzzles)
Intervenientes e Recursos	Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) fichas, lápis de cor f) imagens
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 35

Planificação Ação n.º 22

AÇÃO N.º 22 – 06/06/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem oral e abordagem à escrita e) Expressão Musical e Motora f) Adivinha
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) - Formar uma palavra juntando as sílabas que lhe são ditas - Segmentar cada palavra em sílabas - Descodificar as palavras com a mesma sílaba inicial - Selecionar e identificar as palavras que iniciam com a mesma sílaba - Perceber, após a exclusão de uma sílaba, qual a palavra que se obtém - Detetar o objeto que pertence ao grupo semântico e) Proporcionar experiências musicais em grupo f) Descobrir uma palavra a partir da descrição
Descrição das atividades	<p>a) Marcação de presenças</p> <p>Na sua vez, a criança irá aproximar-se do quadro das presenças e colocar o seu símbolo de identificação no respetivo dia da semana.</p> <p>b) O nome</p> <p>Sem modelo, o G. escreverá o seu nome e apelido numa folha de papel, enunciado as letras que está a representar graficamente.</p> <p>c) O nome dos colegas</p> <p>Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o.</p> <p>d) Fichas de trabalho</p> <p>A criança realizará fichas de trabalho acerca do grupo semântico (categorização) e de manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção e exclusão).</p> <p>e) Jogo das cadeiras</p> <p>Enquanto ouvem música, o grupo de crianças circulará à volta de um círculo de cadeiras em número inferior ao número de crianças. Assim que a música pare, devem procurar uma cadeira livre. Caso a encontrem continuam em jogo, caso contrário deverão assistir apenas.</p> <p>f) Descobre o que sou...</p> <p>A criança deverá descobrir a imagem que corresponde à resposta da frase lida.</p>
Estratégias	Redução de estímulos distratores; suporte visual; reforço; aprendizagem objetiva e concreta; diminuição/eliminação do reforço; privilegiar repetição e ordenação; incentivar a colaboração para a manipulação de materiais; dar tempo para a resposta
Intervenientes	Humanos: G., Professora Observadora

<p>e</p> <p>Recursos</p>	<p>Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação</p> <p>b) papel e lápis</p> <p>c) placa de cartão e etiquetas</p> <p>d) fichas, lápis de cor</p> <p>e) cadeiras, leitor de cd's, cd de música</p> <p>f) cartões com imagens</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Grelha de avaliação (Anexo 13)</p>

ANEXO 36

Planificação Ação n.º 23

AÇÃO N.º 23 – 08/06/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem oral e abordagem à escrita e) Domínio da Matemática f) Noção de rima
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) - Formar uma palavra juntando as sílabas que lhe são ditas - Segmentar cada palavra em sílabas - Descodificar as palavras com a mesma sílaba inicial - Selecionar e identificar as palavras que iniciam com a mesma sílaba - Perceber, após a exclusão de uma sílaba, qual a palavra que se obtém - Detetar o objeto que pertence ao grupo semântico e) Estimular o pensamento e o raciocínio lógico f) Identificar palavras com o mesmo som final
Descrição das atividades	a) Marcação de presenças Na sua vez, a criança irá aproximar-se do quadro das presenças e colocar o seu símbolo de identificação no respetivo dia da semana. b) O nome Sem modelo, o G. escreverá o seu nome e apelido numa folha de papel, enunciado as letras que está a representar graficamente. c) O nome dos colegas Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o. d) Fichas de trabalho A criança realizará fichas de trabalho acerca do grupo semântico (categorização) e de manipulação silábica (síntese, segmentação, identificação, produção e exclusão). e) Sequências lógicas A criança deverá copiar a sequência realizada pela professora e posteriormente deverá continuá-la. f) Rimas A criança deverá procurar entre as imagens colocadas sobre a mesa a que rima com a palavra apresentada.
Estratégias	Redução de estímulos distratores; suporte visual; reforço; privilegiar repetição e ordenação; incentivar a colaboração para a manipulação de materiais; dar tempo para a resposta
Intervenientes e	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação

Recursos	b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) fichas, lápis de cor e) bases mosaico e pinos de plástico de 5 cores f) cartões com imagens
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 37

Planificação Ação n.º 24

AÇÃO N.º 24 – 14/06/2012 (09:30 – 12:30)	
Área	a) Identificação pessoal e matemática b) Noção de nome c) Noção de nome dos colegas d) Linguagem oral e abordagem à escrita e) Expressão Musical e Motora f) Linguagem oral e abordagem à escrita
Objetivos	a) - Conhecer-se a si e ao outro - Desenvolver noções matemáticas e lógico-espaciais b) Aprender a escrever o nome sem o modelo c) Aprender a procurar e a identificar o nome dos colegas, associando etiquetas iguais d) Formar uma palavra juntando as sílabas que lhe são ditas e) Proporcionar às crianças formas de expressar e comunicar o que ouvem. f) Identificar palavras com o mesmo som final
Descrição das atividades	<p>a) Marcação de presenças</p> <p>Na sua vez, a criança irá aproximar-se do quadro das presenças e colocar o seu símbolo de identificação no respetivo dia da semana.</p> <p>b) O nome</p> <p>Sem modelo, o G. escreverá o seu nome e apelido numa folha de papel, enunciado as letras que está a representar graficamente.</p> <p>c) O nome dos colegas</p> <p>Colocar a placa em cima da mesa e retirar as etiquetas. Pôr as etiquetas com os nomes em cima da mesa e pedir à criança para encontrar o nome igual ao modelo, nomeando-o.</p> <p>d) Fichas de trabalho</p> <p>A criança realizará uma ficha de trabalho onde deverá distinguir letras e palavras entre outros elementos, nomeadamente, imagens.</p> <p>e) Jogo de movimento</p> <p>Em grupo, a criança participará numa dança de roda.</p>
Estratégias	Redução de estímulos distratores; suporte visual; reforço; instruções visuais; recompensa e interesse restrito (computador)
Intervenientes e Recursos	Humanos: G., Professora Observadora Materiais: a) quadro das presenças; símbolos de identificação b) papel e lápis c) placa de cartão e etiquetas d) fichas, lápis de cor
Avaliação	Grelha de avaliação (Anexo 13)

ANEXO 38

Lengalenga dos animais

“Era uma vez um camelo...
Não conto mais,
Que me cai o cabelo.
Era uma vez uma gata malhada...
Não conto mais,
Que fico engasgada.
Era uma vez uma vaca adoentada...
Não conto mais,
Que fico stressada.
Era uma vez um leão...
Não conto mais,
Que ele me atira ao chão.
Era uma vez um boi coxo...
Não conto mais,
Que me dói o pescoço.
Era uma vez a galinha Vitória...
Não conto mais,
Que acabou a história.”

(Autor desconhecido)

ANEXO 39

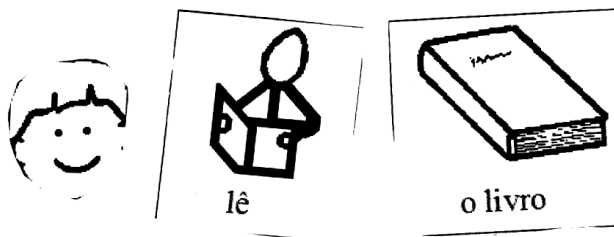
Ficha de trabalho: construção de frases

Construção de frases

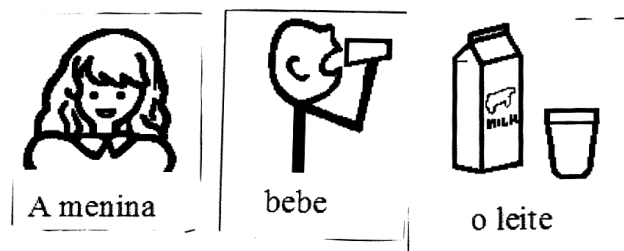
Objetivo: Dominar as regras morfológicas e sintáticas

Constrói corretamente a frase colando os desenhos pela ordem correta.

O menino lê o livro.



A menina bebe o leite.



O galo come o milho.

